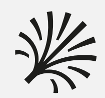
COLECCIÓN **CIENCIA Y TECNOLOGíA**



Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico

Julia Bernik · Victoria Baraldi · Oscar Lossio · Virginia Luna
compiladores

ediciones **UNL**



Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico

Julia Bernik
Victoria Baraldi
Oscar Lossio
Virginia Luna
compiladores

Agustín Adúriz Bravo
María Alejandra Ambrosino
Gabriela Augustowsky
Victoria Baraldi
Marina Barcia
Julia Bernik
Mercedes Collazo
Analía Gerbaudo
Miguel Ángel Jara
María Ledesma
Carina Lion
Oscar Lossio
Diana Mazza
María Amelia Migueles
Isabel Molinas
Elda Monetti
Bertha Orozco Fuentes
Marcel David Pochulu
Andrea Sarmiento
Silvia Sosa
Liliana Tauber

ediciones UNL

CIENCIA Y TECNOLOGÍA

UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL



Consejo Asesor
Colección Ciencia y Tecnología
Graciela Barranco
Ana María Canal
Miguel Irigoyen
Gustavo Ribero
Luis Quevedo
Ivana Tosti
Alejandro R. Trombert

Dirección editorial
Ivana Tosti
Coordinación editorial
María Alejandra Sedrán
Coordinación diseño
Alina Hill
Coordinación comercial
José Díaz

Corrección
Laura Prati
Diagramación interior y tapa
Verónica Rainaudo

—

Sugerencias y comentarios
editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar/editorial

Conversaciones entre la enseñanza
y el campo didáctico / Julia Bernik ... [*et al.*] ;
compilación de Julia Bernik ... [*et al.*].
– 1a ed. – Santa Fe : Ediciones UNL, 2022.
Libro digital, PDF/A – (Ciencia y Tecnología)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978–987–749–357–3

1. Didáctica. 2. Educación Superior.
3. Formación Profesional.
I. Bernik, Julia, comp.

CDD 378.125







Índice

Agradecimientos

Al colectivo que conforma la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, por aunar esfuerzos para reunirnos, por constituir un fructífero espacio para pensar, gestar y hacer mejores experiencias de formación universitaria.

Al equipo de gestión de la Facultad, especialmente a su decana, profesora Laura Tarabella y a la responsable del Área de Publicaciones, profesora Carina Toibero, por escucharnos, incentivarnos y acompañarnos en la idea del libro.

A la editorial de la Universidad Nacional del Litoral, por habilitar, cuidar y cocrear este proyecto colectivo;

A las autoras y autores, por entusiasmarse con la propuesta, disponer generosamente del tiempo para la escritura, sintonizar en empeños y apuestas, compartir saberes.

A los colegas y estudiantes con quienes compartimos cotidianamente nuestro trabajo académico, dentro y fuera de la Facultad, por *estar ahí* siempre, en las interrogaciones y problematizaciones, en las experiencias compartidas, en los avances y en los retrocesos; en los tiempos de pandemia, pospandemia, no–pandemia, por recordarnos siempre el sentido de construir lo común en la universidad pública.

Presentación

Este libro reúne más de veinte trabajos de reflexión sobre la enseñanza en el nivel superior y contiene una particular fortaleza: ofrece diversidad de voces que son enunciadas desde diferentes espacios geográficos, institucionales, disciplinares y profesionales. Sabemos que ya no es posible sostener discursos y perspectivas sobre la enseñanza que presuponen explicaciones totales de esta práctica, la que es compleja porque es sustancialmente humana y, por ello, histórica. Tanto nuestras producciones teóricas como nuestras experiencias siempre son parciales respecto de su pretensión de comprender y/o transformar los hechos. Reconocer esta premisa —epistemológica, política, ética— nos abre al sentido del trabajo colectivo y a sus implicancias en la producción científica, en las prácticas profesionales, en las experiencias institucionales.

Desde esta perspectiva, advertimos que el escenario que fue configurándose durante la crisis pandémica, durante los largos años 2020 y 2021, puso al descubierto este imperativo de *pensar y decidir con otros*, hizo emerger con inédita contundencia las limitaciones de algunas pretensiones teórico–académicas y ciertas inconsistencias en nuestros modos de gestar los procesos de formación en la universidad. A la vez, potenció la construcción de prácticas creativas para sostener los lazos, aun en condiciones de extrema vulnerabilidad humana, social, material.

Por ello, creemos en la vitalidad de pensar el mundo de la enseñanza hoy desde la riqueza de múltiples voces, experiencias, apuestas y proyecciones. Esto, sin dudas, implica un posicionamiento didáctico sobre la enseñanza como una práctica decisional relevante, nunca individual, siempre enmarcada en un contexto institucional y social que le asigna sentidos y le exige decisiones.

Los cinco apartados que constituyen este libro, con sus respectivos escritos, procuran dar cuenta de estas apuestas. Así, el primero, denominado «Especificidades disciplinares y configuraciones de enseñanza», ofrece entradas analíticas a la configuración de la enseñanza en las particularidades disciplinares. Sus autores y autoras analizan y comparten los múltiples recorridos y decisiones que se van asumiendo cuando se construye la enseñanza desde especificidades disciplinares en el contexto del nivel superior. El segundo, «Especificidades disciplinares y configuración de la formación profesional», focaliza en una dimensión constitutiva de la formación en este nivel: la formación en la práctica profesional. Los textos van deteniendo la mirada en discusiones teórico–epistémicas, experiencias, itinerarios de trabajo y aportes conceptuales

para pensarla. En «Otros modos de abrir la enseñanza y potenciar aprendizajes» se encuentran consideraciones y análisis en cuanto al tiempo digital que atraviesa el tiempo material y se bucea en ángulos de análisis potentes para pensar las prácticas franqueadas y constituidas por lenguajes *mass media*. En el apartado siguiente, denominado «Pensar y decidir la formación más allá del aula», los escritos nos invitan a ampliar la mirada sobre la enseñanza como práctica compleja y presentan los hilos que la constituyen por fuera del espacio áulico con relación a una de las funciones específicas del trabajo universitario: la extensión universitaria. Finalmente, en «Advertir la historia y reponer debates» se proponen análisis que amplifican el sentido de la enseñanza en un tiempo convulsionado, lo cual requiere indagar en claves históricas, recientes y pasadas, para volver a pensarla y transformarla.

Los temas y problemas que se exponen y socializan en cada uno de los trabajos constituyeron potentes ejes de discusión en el marco de las IV Jornadas Internacionales sobre Enseñanza en el Nivel Superior «Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas», desarrolladas durante el mes de noviembre de 2020 mediante modalidad virtual y organizadas desde al Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI) de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y en el marco de las acciones de intercambio propuestas por la Red Universitaria Interinstitucional para el desarrollo del Campo Didáctico en la Educación. En oportunidad de estas IV Jornadas y con posterioridad a su desarrollo, convocamos a las y los invitados especiales que habían participado en paneles específicos a pensar la idea de un libro que reuniera estas discusiones, intercambios y experiencias compartidas. Entendimos que era relevante y valioso ofrecer a través de una producción de esta naturaleza, de circulación abierta, esta relevante trama de análisis para que circule en diferentes ámbitos académicos y de formación, habilitando así nuevos intercambios que proponen pistas para pensar las experiencias de formación. Aquellos autores y autoras que aceptaron la invitación trabajaron para dar forma a sus ideas y nos ofrecieron así los escritos que hoy conforman este libro.

Nos enorgullece este trabajo colectivo que es fruto de voluntades, esfuerzos y compromisos comunes. Consideramos que da cuenta de un cabal estado de la cuestión respecto de lo didáctico y de la enseñanza en el nivel superior en un tiempo intensamente crítico, atravesado por inéditos escenarios y condiciones.

Se trata de contribuciones que, sin dudas, esperan continuar diálogos, habilitar nuevos y ayudar a gestar otras y mejores prácticas.

APARTADO 1

Especificidades disciplinares y configuraciones de enseñanza

La Didáctica Específica de las Ciencias Naturales y la construcción de la ciencia escolar

Agustín Adúriz-Bravo (UBA)

Como resultado de una revisión epistemológica efectuada sobre la Didáctica Específica de las Ciencias Naturales, identifico la llamada «ciencia escolar» como el objeto de análisis propio de la disciplina, creado y gestionado a través de procesos de transposición didáctica en el contexto de la educación científica en todos sus niveles y modalidades (Adúriz–Bravo, 2000, 2008; Adúriz–Bravo e Izquierdo–Aymerich, 2001). Esta ciencia escolar necesita ser fundamentada —en contraste con la ciencia erudita— desde su *enseñabilidad* (Gallego Badillo y Pérez Miranda, 1999), y para ello recurro en este capítulo a la epistemología (o filosofía de la ciencia) en su carácter de metaciencia. Este uso de la epistemología «cierra el círculo» de las diversas relaciones teóricas que, en la conceptualización que he propuesto (Adúriz–Bravo, 2001; Adúriz–Bravo *et al.*, 2002), se dan entre esta disciplina y la propia Didáctica de las Ciencias Naturales.

Introducción

Este capítulo esboza unos *fundamentos epistemológicos de la ciencia escolar* asumiendo que tal tarea se ubica en el núcleo teórico de la Didáctica de las Ciencias Naturales (Izquierdo–Aymerich y Adúriz–Bravo, 2003). Nuestra disciplina está interesada en entender la naturaleza, dinámica y particularidades del conocimiento y la actividad científicas en la escuela, y en general en todos los escenarios en los que se lleva a cabo la «transmisión» de la ciencia como mirada sobre el mundo.

Entiendo la ciencia escolar como un objeto autónomo y con características propias, desarrollado en lo que el filósofo español Javier Echeverría (2001) llama el «contexto científico de educación». Como tal, la ciencia escolar está en relación bidireccional con la ciencia erudita —o «de los científicos»—, pero difiere de ella en muchos aspectos relevantes que conviene señalar con el fin de contribuir teórica y prácticamente a la mejora de la educación científica (Izquierdo–Aymerich y Adúriz–Bravo, 2003):

> La enseñanza de las ciencias «para todos» (…) requiere un currículo específico, diseñado por especialistas, que puede llegar a ser muy diferente de los que configuran los estudios de ciencias universitarios; pero una y otros han de tener algo en común, puesto que la aceptación y la comprensión social de la ciencia en el futuro dependerán de la formación que hayan recibido los ciudadanos (Izquierdo–Aymerich, 1999:5).

El interés y la necesidad de caracterizar la ciencia escolar con el auxilio de las metaciencias nacen de un intento de construcción de una enseñanza de las ciencias naturales más coherente con las finalidades actualmente proclamadas para la educación científica obligatoria, según las cuales el conocimiento de la ciencia *per se* es irrelevante si no está acompañado de una transformación significativa en las actuaciones de la ciudadanía, principalmente en lo que atañe a la lectura crítica y a la toma de decisiones informadas sobre el desarrollo de las sociedades democráticas (Seoane, 2009).

Aquí utilizo la epistemología como herramienta metacientífica para responder —desde una perspectiva conceptual robusta— a la pregunta de qué ciencia enseñar (Chamizo e Izquierdo–Aymerich, 2005), que es la pregunta fundacional de la Didáctica de las Ciencias Naturales. La epistemología fundamenta metateóricamente la ciencia erudita, lo que constituye un primer acercamiento válido como respuesta a esa cuestión. Sin embargo, la respuesta se nos muestra insuficiente debido a la complejidad que tienen tanto el contexto de educación científica como la propia Didáctica de las Ciencias entendida como reflexión teórica sobre él. Por ello me aboco al análisis de la *especificidad* que adquieren las ciencias naturales en ese particular contexto, separándome un poco de la lógica interna de la epistemología académica. Me alineo así con la idea de una «epistemología de lo escolar» (Porlán y Rivero, 1998).

Conduzco este estudio *internalista* de la ciencia escolar con las herramientas conceptuales del llamado «modelo cognitivo de ciencia» de Ronald Giere (1988, 1992), complementadas con modelos de otras escuelas epistemológicas y aportes teóricos de otras disciplinas científicas y metacientíficas, adaptados a las necesidades y propósitos didácticos (Izquierdo–Aymerich y Adúriz–Bravo, 2021). Aunque este es un estudio de características primordialmente epistemológicas, se lleva a cabo desde la perspectiva de los objetivos y valores de la Didáctica de las Ciencias Naturales, y ello justifica la selección de problemas y modelos. La epistemología, al fundamentar tanto la ciencia erudita como la escolar, pasa a constituirse en uno de los «registros fundacionales» (Martinand, 1987) de mi campo de investigación, junto con el pedagógico y el psicológico.

Si se incorpora el modelo de transposición didáctica al conjunto de modelos teóricos estructurantes de la Didáctica de las Ciencias Naturales (Koliopoulos *et al.*, 2011), la ciencia escolar se llega a teorizar como una entidad autónoma con características distintivas que comparte muchos rasgos con su contraparte erudita pero que, al estar sustentada por valores bien distintos, difiere consecuentemente de ella en muchos aspectos. La reflexión metateórica sobre ambos tipos de ciencia es capaz de iluminar sus semejanzas y diferencias y ayudar a articularlas en el contexto de educación científica con el fin de conseguir una enseñanza de las ciencias naturales «para todos y todas».

El contexto echeverriano de educación científica se ha ampliado, complejizado y especializado atento a las demandas sociales sobre el currículo de ciencias naturales, al punto de que hoy se requieren conocimientos profesionales muy específicos para el desarrollo de una ciencia escolar «con personalidad propia». La visión teórica vigente entre los didactas de las ciencias naturales retrata un proceso de tranposición que se lleva a cabo en una noosfera compleja en la que participan profesionales de toda índole y miembros de las distintas fuerzas sociales, además de los científicos y los propios didactas. La ciencia escolar que así emerge tiene metas y compromisos que la alejan de una mera «copia a escala» del trabajo en el contexto de innovación científica (Izquierdo–Aymerich, 2000).

En la «arquitectura» de la ciencia escolar construida de este modo se reconocen unos «modelos científicos» de características específicas cuya doble función es equipar al estudiantado con las formas de representación, estrategias cognitivas, métodos de intervención y lenguaje especializado generados históricamente en la ciencia y, al mismo tiempo, otorgarle autonomía y criterio para el desempeño competente en un mundo científico–tecnológico.

Desde la concepción teórica de la Didáctica de las Ciencias Naturales que aquí presento, el profesorado es responsable del momento final del proceso de transposición en el último nivel de concreción del currículo y, por tanto, resulta verdadero «autor» de la ciencia escolar en las aulas. Ello implica unas profesoras y profesores capaces de analizar críticamente sus fundamentos epistemológicos. La siguiente sección caracteriza tales fundamentos a grandes rasgos.

Epistemología de la ciencia escolar

La fundamentación epistemológica de la ciencia escolar se revela como una línea de investigación didáctica sugerente y poderosa que requiere de diversos insumos teóricos provenientes de varias escuelas de la epistemología del siglo XX. Me interesa prestar particular atención a la «concepción basada en modelos» (en inglés, *model–based view*), desarrollada en los últimos cuarenta años (Burch, 2006).

Los cambios en el mandato social sobre la educación científica han aumentado la complejidad y autonomía epistemológicas de la ciencia escolar, y es esto lo que justifica la necesidad de un análisis metateórico de sus diversos elementos constituyentes. Una fundamentación epistemológica adecuada de la ciencia escolar podría encaminarla mejor hacia el cumplimiento de los ambiciosos objetivos planteados actualmente para la educación científica, relacionados con la democratización del conocimiento, la emancipación del estudiantado y la búsqueda de justicia social.

En la tarea de caracterizar la ciencia escolar se ha usado por mucho tiempo la analogía entre el estudiante y el científico, considerada apropiada dentro de una enseñanza de las ciencias concebida para las elites y concentrada en las últimas etapas de la educación formal. En una ciencia para todos desde edades tempranas, los supuestos básicos de la analogía se han desbaratado y se puede establecer sobre ella una fuerte crítica con los aportes de corrientes epistemológicas de la segunda mitad del siglo XX, tales como la nueva filosofía de la ciencia, el poskuhnianismo o el semanticismo.

En efecto, hoy en día resulta esencial considerar, además de los clásicos aspectos epistémicos y cognitivos de la actividad científica, sus aristas sociales, históricas, culturales, discursivas, materiales (práxicas), valóricas, etc. También parece pertinente construir, para la educación, una imagen de ciencia que sea *moderadamente realista y racionalista*. Los aportes de una *concepción semántica* de la epistemología (Suppe, 1989) pueden ser de utilidad en esta línea debido a la preocupación de esta perspectiva epistemológica por la forma en que la ciencia da *sentido* al mundo y tiene sentido para quienes la hacen o la usan.

El positivismo lógico instaurado por el círculo de Viena hace cien años afrontó la tarea de fundamentación epistemológica de la ciencia erudita desde un punto de vista eminentemente *logicista*, fuertemente influenciado por los avances de la metamatemática y de la física teórica de fines del siglo XIX y principios del XX. La reformulación estadounidense del positivismo lógico pos Tercer Reich, bautizada como «concepción heredada», recogió el guante de las críticas que le formulara el racionalismo crítico *à la* Popper, pero no

abandonó su ideal epistémico internalista de reconstrucción racional. Hacia fines de la década del 60, la concepción heredada —y toda la epistemología analítica en general— perdieron peso en la escena metacientífica debido a su incapacidad de dar respuesta a la gran cantidad de anomalías que enfrentaban (Suppe, 2000). Se abandonó la ambición de una reconstrucción lógica completa de la ciencia basada en la posibilidad de distinguir tajantemente entre lo teórico y lo observacional; el marco analítico experimentó sucesivas modificaciones cada vez más drásticas, tales como la implementación de la lógica conjuntista como herramienta de formalización dentro del muy elaborado estructuralismo metateórico (Moulines, 2006).

La naturaleza eminentemente «teórica» (o sea, hecha desde un punto de vista particular, lejos de la pretendida neutralidad positivista) del conocimiento científico quedó reafirmada a partir de los trabajos de autores disidentes con la concepción heredada, mientras se introducían nuevas perspectivas en el análisis epistemológico desde los «giros» pragmático, sociológico, lingüístico, cognitivo, etc. A ello se sumó la «irrupción» de la historia de la ciencia en escena en los años 60 (Estany, 1993).

Con todos esos aportes —combinados y mediados de modo tal de evitar la caída en el relativismo y el irracionalismo que son irreconciliables con la propia naturaleza de la ciencia y contrarios al propósito educativo que guía su inclusión en el currículo—, adopto la idea epistemológica de una racionalidad moderada, de carácter «perspectivo» (Giere, 2006), signada —desde una perspectiva naturalista— por la alta coherencia entre medios (metodologías de la ciencia) y fines (objetivos de explicación e intervención).

La contribución epistemológica que he venido destacando en mis trabajos de constitución teórica de la Didáctica Específica de las Ciencias Naturales es la del filósofo estadounidense Ronald Giere (1938–2020), quien utiliza como unidad de análisis metacientífico el constructo de *modelo teórico*. En su conceptualización, los modelos teóricos son representaciones abstractas de la realidad, comparables a verdaderos mapas del mundo, vinculadas con los hechos que modelizan a través de relaciones no lingüísticas de semejanza. Los modelos aparecen caracterizados mediante el uso de diferentes lenguajes y conectados al mundo por hipótesis teóricas que establecen grados y aspectos de aquella semejanza. A su vez, las teorías (que son familias de modelos) se perfilan como los instrumentos culturales que permiten dar sentido al accionar científico desde una visión particular, hija de su lugar y de su época. Una teoría científica contiene entonces sus aplicaciones intencionales: los hechos reconstruidos por ella.

Consecuente con todo lo anterior, me atrevo a definir la genuina educación científica por su objetivo de enseñar a los estudiantes a pensar con teorías para dar sentido a su mundo e intervenir en él (Izquierdo–Aymerich, 2000; Izquierdo–Aymerich y Adúriz–Bravo, 2021). Se rebate entonces de plano la idea de que la estructura formal y la enunciación lingüística de una teoría son aquello que se ha de enseñar a como dé lugar. Lo central de las teorías científicas escolares es permitir a sus usuarios la comprensión crítica del mundo: aquellas teorías que no conectan firmemente con problemas y contextos al alcance del estudiantado no deberían tener prioridad en las aulas.

El modelo de «actividad científica escolar»

Las contribuciones semánticas, cognitivas y modelísticas de Giere, complementadas con otros logros de la epistemología reciente, presentan la actividad científica como una empresa intelectual socialmente constreñida que se propone interpretar la realidad mediante las capacidades humanas de representarse teóricamente el mundo, de comunicar en forma inteligible esas representaciones y de progresar en la consecución de fines epistémicos y sociales. Como dije, esta «(meta)modelización» de la ciencia erudita nos permite una análoga para la ciencia escolar, en tanto que ambas actividades están guiadas por objetivos de explicación socialmente compartidos (Izquierdo–Aymerich y Adúriz–Bravo, 2021). Con base en esta premisa, la didacta de las ciencias naturales catalana Mercè Izquierdo–Aymerich (2014) postula la idea de una genuina «actividad científica escolar».

Esta actividad científica escolar está de alguna manera «sobredeterminada» por su contraparte académica, en el sentido de que la primera debe ser construida normativamente teniendo como límite último ideal a la segunda, considerada como el referente cultural socialmente impuesto. Sin embargo, el proceso de construcción tiene amplios márgenes de libertad y abre el juego para una intervención profesional y crítica del profesorado de ciencias naturales.

El estudio de las ciencias naturales es mandatorio y vertebral dentro del currículo de la educación obligatoria, con independencia de las orientaciones e intereses del estudiantado; la retórica de la ciencia escolar aparece entonces condicionada por esta *normatividad* intrínseca, en la cual el profesorado tiene un rol esencial. El aspecto normativo influencia directamente las actividades diseñadas para enseñar ciencias, pero, al mismo tiempo, tiene que ser compatible con la originalidad de una ciencia escolar que obedece a otros juegos valóricos, conectados con su finalidad educativa, formadora de personas. La ciencia escolar puede así estar ricamente relacionada con las ciencias sociales,

las otras áreas curriculares y la propia epistemología, de modo de presentarse significativa. Y de este modo se aleja de la hiperespecialización y de la autojustificación características de la ciencia erudita, poniéndose al servicio de la formación de ciudadanía autónoma, crítica, creativa y solidaria.

El valor esencialmente formativo, igualador y emancipatorio asociado a la interpretación teórica del mundo no es una característica epistémicamente central en la ciencia erudita, mientras que sí lo es en la ciencia escolar. Los estudiantes deberían llegar a comprender que el mundo natural presenta una cierta estructura que es susceptible de modelización teórica, pero también tendrían que asumir que tal modelización está al servicio de *ser y vivir juntos* en el mundo (Delors, 1996).

Para dar ese valor formativo a la ciencia escolar, el profesorado de ciencias naturales ha de presentar una serie de fenómenos del mundo cognitiva y socialmente significativos para el estudiantado, reconstruidos teóricamente por medio de sistemas de pensamiento coherentes que funcionan a modo de «reglas de juego» para pensar científicamente. En estos fenómenos reconstruidos, que llamaremos *hechos paradigmáticos*, se reconocerán los diversos aspectos de los modelos teóricos escolares por medio de argumentaciones científicas escolares específicamente diseñadas (Adúriz–Bravo, 2020).

La transposición didáctica de modelos científicos puede ser vista entonces como un proceso de selección de unos problemas relevantes para la indagación, sugeridos por hechos del mundo que se constituyen en enigmáticos para los estudiantes. La actividad científica escolar aparece como un conjunto organizado de ideas, discursos e intervenciones colectivas consistentemente dirigidas a la resolución de esos problemas con ayuda de conocimiento teórico.

No todas las cuestiones relevantes ni todos los hechos paradigmáticos pueden ser abordados en clase, según un principio de «economía didáctica» (Izquierdo–Aymerich, 1999). Por ello, quizás sea conveniente explorar aquellos temas que plantean relaciones más ricas con otras disciplinas del currículo, demandando reflexiones filosóficas, históricas o sociales, y que conectan con «asuntos sociocientíficos», ayudando al tratamiento de problemáticas éticas, culturales o legales. También hay cuestiones que refieren a los límites de la ciencia y a su relación con otras formas de conocimiento que podrían ser tenidas en cuenta en la selección. Las profesores y profesores, en tanto «depositarios» de la ciencia erudita en la escuela, eligen y priorizan aquellas características de los modelos teóricos escolares que son centrales en las disciplinas de referencia, tenidas como formas culturalmente valiosas de modelizar el mundo, pero a su vez las ponen al servicio de solventar cuestiones que no son exactamente las del ámbito académico.

El objetivo principal que persiguen las científicas y científicos es la generación de conocimiento original sobre el mundo que les permita intervenir activamente en él a diferentes escalas muy sofisticadas, y esto aparta mucho la ciencia erudita de su contraparte escolar. Pero la labor del profesorado de ciencias naturales debería hacer aparecer ese conocimiento «ajeno» como algo inteligible en sí mismo por su relación sustantiva con los hechos, y no como algo impuesto desde afuera. Para ello se tiene que hacer valer el hecho de que el elemento común entre la ciencia erudita y la escolar es el propósito de dar sentido al mundo mediante modelos. Entonces, los modelos teóricos escolares pasan a ser las entidades mediadoras que deben asegurar esa continuidad entre ambos tipos de ciencia, y no —como clásicamente se ha entendido— los problemas, los experimentos o las estrategias metodológicas. Así, el infame «método científico» se concebirá ahora como una estructura flexible, descrita en forma naturalista, que pone numerosas y muy variadas competencias al servicio del pensamiento teórico riguroso (Izquierdo–Aymerich, 2000).

Ahora bien, para que la actividad científica escolar «haga sentido» para el estudiantado y pueda generar en ellos pensamiento crítico y creativo, es necesario plantear objetivos plausibles y valiosos desde el punto de vista de esos estudiantes y del currículo socialmente impuesto. Esto implica conectar significativamente diversas clases de conocimiento (de sentido común, folk, mitopoético, religioso, ancestral, de los pueblos originarios, etc.) con la propuesta disciplinada de la ciencia erudita a través de encontrar hilos conductores entre sus respectivas maneras de ver el mundo.

De acuerdo con este marco referencial, en el diseño de la educación científica se transponen y reconstruyen, intencionada y cuidadosamente, los modelos teóricos eruditos para tornarlos asequibles y significativos para los estudiantes en los contextos sobre los cuales trabaja la ciencia escolar. Si el proceso tiene éxito, los estudiantes habrán incorporado criterios epistémicos en torno a qué conocimiento sobre el mundo es más válido en cada contexto y cómo se justifica esa validez (Kind y Osborne, 2017). La enorme libertad de transposición que estoy atribuyendo al profesorado de ciencias naturales se ubica tanto a nivel del planteamiento de problemas de indagación bien contextualizados como del diseño de actividades didácticas que pongan a los estudiantes en contacto activo con fenómenos naturales observados, culturalmente transmitidos o generados por experimentación.

Los modelos teóricos escolares seleccionados merced a su valor educativo estarán entonces caracterizados por su alto poder explicativo, permitiendo siempre la evolución hacia representaciones cada vez más elaboradas, incorporando paulatinamente más y más hechos a intervenir y explicar y requi-

riendo de cada vez más sofisticados sistemas de símbolos para gestionar hechos y modelos. Todos estos aspectos reclaman investigación didáctica.

Un programa de investigación en Didáctica Específica

En el «modelo cognitivo de ciencia escolar» de Mercè Izquierdo–Aymerich que he presentado a lo largo del capítulo, la intervención sobre los fenómenos y el lenguaje para reconstruirla son dos elementos clave que vale la pena investigar. Como señala Ralph Levinson, un paso importante en la *enculturación* en la ciencia es que las y los estudiantes puedan encontrar el balance «entre la interpretación de las ideas científicas a través de lo que dicen y escriben, por una parte, y el trabajo práctico para poner a prueba la validez de esas ideas, por la otra» (Levinson, 1994:3; mi traducción).

En las ciencias naturales, representaciones, lenguajes e intervenciones interactúan en forma armónica, configurándose mutuamente. Sin embargo, en la ciencia escolar, es el lenguaje el que de alguna manera «tira» de los otros dos elementos para enriquecerlos en la transición hacia el pensamiento teórico (Izquierdo–Aymerich, 2014). Los hechos empíricos sufren diversas transformaciones para entrar a formar parte de la ciencia en el aula: son reconstruidos en el seno de las teorías por medio de la correlación fuerte entre propósitos, representaciones, acciones, instrumentos, sistemas semióticos y valores asociados a todo ello (Izquierdo–Aymerich y Adúriz–Bravo, 2003).

Para esta reconstrucción teórica de los hechos se requiere someterlos a una «intervención» activa: la ciencia resulta así el conocimiento de lo que podemos hacer sobre el mundo. Ahora bien, esa intervención está mediada por diversos lenguajes (lenguaje natural, ecuaciones, grafos, tablas, imágenes, maquetas, analogías, simulaciones, gestos…). La idea que presenté más arriba de «hecho paradigmático» pone de manifiesto la relevancia de la íntima soldadura entre elementos práxicos y discursivos en la ciencia escolar.

Las intervenciones (incluyendo aquí la experimentación, sobredimenesionada en la enseñanza de las ciencias naturales tradicional) no pueden tener en la ciencia escolar el mismo valor epistemológico que en la ciencia erudita, pero sí conservan su finalidad irreducible de proveer, una vez reconstruidas por medio del lenguaje, unas evidencias plausibles para convencer a otros de que las ideas teóricas que hemos elegido para pensar el mundo son poderosas. En una y otra ciencia, la reconstrucción teórica de los hechos generados en la intervención y transformados por el lenguaje está motivada por el deseo de dar sentido al mundo y de compartir ese sentido que hemos conseguido.

Una hipótesis de trabajo para la investigación en torno a esta propuesta de ciencia escolar es que los hechos paradigmáticos que seleccionemos para la construcción del currículo de ciencias naturales deberían ser pocos, pero muy potentes. Se sugiere que es a partir de indagar sobre ellos que podemos «hacer vivir» en el aula los modelos teóricos escolares «irreducibles»: los más esenciales del pensamiento disciplinar y, al mismo tiempo, los más fructíferos para que el estudiantado se transite con solvencia el mundo.

La relación giereana de semejanza entre modelos y fenómenos es esencial en este marco de investigación para ayudar a sostener el proceso de construcción teórica. Los fenómenos «validan» los modelos, pero son estos últimos los que dan valor a aquellos; se genera así una relación bidireccional altamente interactiva que es difícil de comprender para los novatos y que deberíamos trabajar en clase con cuidado. El realismo perspectivo (Giere, 2006) que da cuenta de esa relación logra escapar de los peligros del realismo ingenuo e icónico, que acepta acríticamente la existencia de todas las entidades postuladas, y del instrumentalismo más extremo, que niega que las teorías científicas digan algo «verdadero» sobre el mundo.

Como la intervención sobre los fenómenos debe ser reconstruida lingüísticamente —idealmente en textos escritos—, la ciencia escolar se valdrá de mecanismos de inscripción altamente elaborados y abstractos. La aceptación de esta premisa deriva en un modelo didáctico que equipara la enseñanza de las ciencias a enseñar a los estudiantes a hablar y a escribir ciencias (Lemke, 1990). La actividad científica escolar debería entonces apuntar a la formulación de «buenas» explicaciones científicas escolares orales y escritas en las que se desplieguen unas relaciones coherentes entre acción, discurso y modelo. Entonces, una teoría que está definida en un lenguaje formal y riguroso, pero no conecta con lo que los estudiantes pudieron hacer, pensar y discutir sobre el fenómeno bajo estudio tiene para ellos un valor educativo limitado (aparece solo como un «monumento» a admirar).

La intervención reconstruida por medio del lenguaje escrito habilita en las y los estudiantes unas operaciones «epistémicas» (hipotetizar, predecir, explicar, poner a prueba, etc.) en las que las relaciones simbólicas, que son altamente abstractas y convencionales, ponen de manifiesto que los hechos «indican» los modelos, son «evidencia» de unas maneras de ser generales (las que más arriba he llamado «reglas de juego», que incluyen por ejemplo las leyes científicas).

En el camino hacia la explicación de los hechos, una competencia discursiva fundamental a investigar es la argumentación (Izquierdo–Aymerich, 2005). La argumentación científica erudita tiene una estructura formal compleja, difícil de capturar con un silogismo deductivo tradicional. Los argumentos científicos

valiosos pueden ser causales, analógicos, hipotético–deductivos, probabilísticos, abductivos, inductivos, retrodictivos, entre otros muchos. Su función es apoyar la plausibilidad de los modelos teóricos mostrando explícitamente que ellos proveen explicaciones satisfactorias para problemas relevantes. La argumentación científica escolar, por su parte, ha de tener en cuenta unas pistas o indicios recogidos en el mundo y transformarlos en evidencias por medio del marco teórico; la idea es conseguir la adecuación de los argumentos al objetivo de «garantizar» las explicaciones admisibles.

A modo de conclusión

En este capítulo me he concentrado en el contexto científico de educación, puesto que ha tenido históricamente —y continúa teniendo en la actualidad— importancia decisiva en el desarrollo y la perpetuación de la ciencia erudita. La historia de la ciencia muestra que esta evoluciona en buena medida siguiendo los lineamientos de lo que se enseña sobre ella (Hannaway, 1975); entonces, si bien con una planificación cuidadosa es posible (y deseable) recuperar en el aula de ciencias naturales muchos de los rasgos caracterizadores de la ciencia erudita «estabilizada», resulta también indispensable «trabajar a futuro», introduciendo elementos que son de naturaleza educativa y que no están al momento en el ámbito de producción del conocimiento científico.

Los fundamentos que el profesorado de ciencias naturales puede dar a la ciencia escolar provienen en última instancia de su conocimiento didáctico específico. Me ha interesado explorar aquí algunas características epistemológicas de la ciencia escolar que creo que deberían integrarse en la formación inicial y continuada de las profesores y profesores para todos los niveles educativos. He procurado retratar la enseñanza de las ciencias como una actividad que se dirige a que el estudiantado incorpore modelos rigurosos y robustos para explicar(se) el mundo natural y, al mismo tiempo, desarrolle pensamiento autónomo y crítico sobre la naturaleza de la ciencia y su lugar en la sociedad.

Las profesoras y profesores de ciencias naturales son, en el modelo que he discutido aquí, quienes llevan adelante —apoyados en su conocimiento profesional— el proceso complejo de recreación de la ciencia en la clase, guiados por los valores propios de la educación científica, constreñidos por las condiciones de realización de la acción didáctica y ayudados por el bagaje de estrategias de enseñanza del que dispongan. Ese proceso, que he caracterizado como transposición didáctica, está en la base de la formulación y ejecución de la buena enseñanza de las ciencias y deviene un concepto clave de la Didáctica

Específica de las Ciencias Naturales, capaz de organizar en torno de sí algunos de los modelos teóricos actuales de esta disciplina.

Una vez aceptados los «horizontes» de la ciencia escolar —que ella está destinada a presentar algunos modelos teóricos en particular, según una perspectiva pragmática—, queda definido un amplio espacio de desempeño profesional para el profesorado: las y los docentes de ciencias naturales de los distintos niveles educativos pueden ensayar las relaciones entre hechos y modelos en torno a un gran número de problemas y en una gran diversidad de contextos. Ahora bien, las intevenciones y los lenguajes que ellos propongan para la ciencia escolar no necesitarán ser homólogos a sus respectivas contrapartes «ejemplares» dentro de la ciencia erudita, puesto que la continuidad entre una y otra ya vendrá solventada desde los modelos teóricos comunes y el objetivo compartido de explicar.

La reconstrucción de la ciencia escolar en términos de un «modelo cognitivo» se nos aparece como fructífera por su potencia heurística para iluminar discusiones clásicas en torno a la enseñanza de las ciencias naturales. Por ejemplo, la ciencia escolar concebida desde este marco teórico contradice la creencia tradicional de que la presentación *apodíctica* (demostrativa) de las teorías científicas sea valiosa por sí misma. Y, por otra parte, muestra que la comprensión del mundo guiada por objetivos cognitivos socialmente sancionados es crucial, y que cualquier teoría a la que le falte este elemento axiológico tiene valor limitado en la escuela.

La fundamentación epistemológica que he presentado para la ciencia escolar deja abierta la puerta para una serie de investigaciones que profundicen en cada uno de sus elementos constituyentes (ver Izquierdo–Aymerich, 2017). El grupo de didactas de las ciencias naturales del Departament de Didàctica de les Matemàtiques i de les Ciències Experimentals de la Universitat Autònoma de Barcelona ha presentado algunas preguntas de investigación que siguen activas en este programa de trabajo:

1. ¿Cuáles son los modelos teóricos más apropiados para la ciencia escolar por su carácter de «irreducibles»?
2. ¿Cuáles podrían ser los hechos paradigmáticos más potentes para una ciencia escolar que fomenta competencias?
3. ¿Cómo se construye la conexión entre esos modelos y hechos?
4. ¿Qué estrategias didácticas favorecen que el estudiantado se apropie de los modelos coordinando fenómenos, representaciones, acciones, instrumentos y lenguajes bajo la guía de objetivos epistémicos claros y compartidos?

A juzgar por los resultados hasta ahora obtenidos, es plausible suponer que las distintas facetas analíticas del modelo cognitivo de ciencia escolar están habilitando la construcción de respuestas a tales preguntas de investigación. En este sentido, se puede afirmar que este marco teórico ha resultado robusto para la Didáctica Específica de las Ciencias Naturales y continúa siendo promisorio.

Referencias bibliográficas

Adúriz–Bravo, Agustín (2000). Consideraciones acerca del estatuto epistemológico de la Didáctica Específica de las ciencias naturales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 9*(17), 49–52.

Adúriz–Bravo, Agustín (2001). Relaciones entre la didáctica de las ciencias experimentales y la filosofía de la ciencia. En Perales, Francisco Javier *et al.* (Eds.). *Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI.* Vol. I (pp. 479–491). Grupo Editorial Universitario.

Adúriz–Bravo, Agustín (2008). Un modelo de ciencia para el análisis epistemológico de la didáctica de las ciencias naturales. *Perspectivas Educativas, 1,* 13–39.

Adúriz–Bravo, Agustín (2020). Contributions to the nature of science: Scientific investigation as inquiry, modeling, and argumentation. En El–Hani, Charbel N., Pietrocola, Mauricio, Mortimer, Eduardo F. y Otero, María Rita (Eds.). *Science education research in Latin America* (pp. 394–425). Brill/Sense.

Adúriz–Bravo, Agustín e Izquierdo–Aymerich, Mercè (2001). La didáctica de las ciencias experimentales como disciplina tecnocientífica autónoma. En Perales, Francisco Javier *et al.* (Eds.). *Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Vol. I (pp. 291–302). Grupo Editorial Universitario.

Adúriz–Bravo, Agustín, Izquierdo–Aymerich, Mercè y Galagovsky, Lydia (2002). Relationships between the philosophy of science and didactics of science. *Journal of Science Education, 3*(1), 6–7.

Burch, Thomas K. (2006). The model–based view of science: An encouragement to interdisciplinary work. *Twenty–First Century Society, 1*(1), 39–58.

Chamizo, José Antonio e Izquierdo–Aymerich, Mercè (2005). Ciencia en contexto: Una reflexión desde la filosofía. *Alambique, 46*, 9–17.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* Santillana/UNESCO.

Echeverría, Javier (2001). Enseñanza de la ciencia y educación en valores. *Éndoxa: Series Filosóficas, 14*, 41–59.

Estany, Anna (1993). *Introducción a la filosofía de la ciencia.* Crítica.

Gallego Badillo, Rómulo y Pérez Miranda, Royman (1999). Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales. *Educación y Pedagogía, XI*(25), 87–117.

Giere, Ronald N. (1988). *Explaining science: A cognitive approach.* The University of Chicago Press.

Giere, Ronald N. (Ed.) (1992). *Cognitive models of science.* University of Minnesota Press.

Giere, Ronald N. (2006)**.** *Scientific perspectivism.* The University of Chicago Press.

Hannaway, Owen (1975). *The chemists and the word: The didactic origins of chemistry.* The Johns Hopkins University Press.

Izquierdo–Aymerich, Mercè (1999). *Memoria de acceso a la plaza de catedrática.* Universitat Autònoma de Barcelona.

Izquierdo–Aymerich, Mercè (2000). Fundamentos epistemológicos. En Perales, Francisco Javier y Cañal, Pedro (Eds.). *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (pp. 35–64). Marfil.

Izquierdo–Aymerich, Mercè (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Enseñanza de las Ciencias, 23*(1), 111–122.

Izquierdo–Aymerich, Mercè (2014). Los modelos teóricos en la enseñanza de las «ciencias para todos» (ESO, nivel secundario). *Bio–grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza, 7*(13), 69–85.

Izquierdo–Aymerich, Mercè (2017). Atando cabos entre contexto, competencias y modelización: ¿Es posible enseñar ciencias a todas las personas? *Modelling in Science Education and Learning, 10*(1), 309–326.

Izquierdo–Aymerich, Mercè y Adúriz–Bravo, Agustín (2003). Epistemological foundations of school science. *Science & Education, 12*(1), 27–43.

Izquierdo–Aymerich, Mercè y Adúriz–Bravo, Agustín (2021). Contribuciones de Giere a la reflexión sobre la educación científica. *Artefactos: Revista de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología, 10*(1), 75–87.

Kind, Per M. and Osborne, Jonathan F. (2017). Styles of scientific reasoning: A cultural rationale for science education? *Science Education, 101*(1), 8–31.

Koliopoulos, Dimitris, Adúriz–Bravo, Agustín y Ravanis, Kostas (2011). El «análisis del contenido conceptual» de los currículos y programas de ciencias: Una posible herramienta de mediación entre la didáctica y la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, 29*(3), 315–324.

Lemke, Jay L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values.* Ablex.

Levinson, Ralph (Ed.) **(1994).** *Teaching science.* Routledge.

Martinand, Jean–Louis (1987). Quelques remarques sur les didactiques de disciplines. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle,* (1–2), 23–35.

Moulines, C. Ulises (2006). El estructuralismo metateórico. *Universitas Philosophica, 46*, 13–25.

Porlán, Rafael y Rivero, Ana (1998). *El conocimiento de los profesores.* Díada.

Seoane C., Javier B. (2009). Ecos de Dewey: A propósito de la relación entre educación, ciencia y democracia. *Foro de Educación, 7*(11), 103–121.

Suppe, Frederick (1989). *The semantic conception of theories and scientific realism.* University of Illinois Press.

Suppe, Frederick (2000). Understanding scientific theories: An assessment of developments, 1969–1998. *Philosophy of Science, 67,* S102–S115.

Tramas entre Didáctica General y Didácticas Específicas

Victoria Baraldi

Los vínculos —y desvínculos— entre la Didáctica General (DG) y las Didácticas Específicas (DE) han sido motivo de diversos análisis presentados en distintos congresos y publicaciones. En esta oportunidad propongo analizar estas estas relaciones, desde perspectivas y afirmaciones diferentes, referidas a lo largo del texto como I, II, III.

Primero, desde la revisión del propio conocimiento didáctico generado en diversas instancias y que permite identificar la necesaria complementariedad entre aspectos generales y específicos. Segundo, desde el relato de una experiencia de cátedra compartida que se organizó teniendo en cuenta distintos niveles de integración. Y, tercero, esbozo un conjunto de trazos para reimpulsar nuevos diálogos dentro del campo de la Didáctica a fin de poder habilitar prácticas de enseñanza con cuestionamientos más profundos en torno a nuestro presente y diario vivir. Sobre este punto, argumento que el campo de la Didáctica necesita del trabajo interdisciplinario y el compromiso para generar saberes socialmente significativos.

Las partes y el todo

La enseñanza, objeto de estudio de la Didáctica, es una práctica social compleja. Dicha complejidad deviene de las dimensiones teóricas, históricas y políticas que la constituyen, así como de los elementos que conforman esta práctica, es decir, relaciones entre sujetos mediados por el conocimiento. Cuando se genera conocimiento centrándose en uno de los componentes de esta práctica emergen las DE. Dicho conocimiento puede estar referido tanto a los sujetos del aprendizaje como a las disciplinas, al nivel educativo o bien a otras particularidades. Otro tipo de delimitación puede darse al momento de establecer un recorte del campo de la Didáctica para su enseñanza durante la formación docente. En esta instancia, según el diseño curricular en el que se trabaje se abordan temáticas con mayores o menores niveles de extensión y profundidad.

Estas aclaraciones nos permiten expresar el primer argumento.

I. La enseñanza es una práctica compleja, multidimensional, y el recorte en torno a una sola dimensión solo es posible cuando se seleccionan conocimientos específicos para ser enseñados. No obstante, al momento de pensar y direccionar prácticas de enseñanza operan simultáneamente todas las dimensiones y elementos que la constituyen y por lo tanto se requieren articulaciones y retroalimentaciones de conocimientos generados en distintos ámbitos.

Sostenemos la idea y la importancia de la complementariedad de conocimientos, en oposición a quienes consideran que algunas DE gozan de autonomía. Para ello, listaré un conjunto de argumentos —muchos de ellos ya conocidos— que subrayan posibles y necesarias relaciones entre DG y DE.

En primer lugar, es oportuno recordar que esta idea de complementariedad ha sido el ánimo que sostuvo las sucesivas reediciones de las Jornadas de Didáctica desde el año 2013 y que en 2020 concretaron su IV convocatoria bajo el título «IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas», realizada en la UNL. Un repaso por las conferencias y paneles de encuentros anteriores continúa abonando la necesidad de fortalecer los vínculos entre los didácticos y las didácticas formados en distintas especialidades.

En segundo lugar, si nos remitimos al desarrollo de la Didáctica desde sus inicios, también las articulaciones entre perspectivas más generales y atenciones específicas estuvieron presentes en los primeros textos, como es el caso de la Didáctica Magna de Juan Amós Comenio. Recordemos que Comenio plantea un proyecto universal para la «salvación del género humano» y hacer posible el famoso «enseñar todo a todos». Para ello, elabora una serie de principios generales, muchos de ellos derivados de la observación de la naturaleza. Reserva capítulos específicos para referirse a la enseñanza de los idiomas, las ciencias, las artes, las costumbres y la piedad. A su vez, atiende a las particularidades que tiene que tener la enseñanza, según la edad de sus alumnos —infancia, puericia, adolescencia y juventud— y los propósitos principales de cada uno de los establecimientos que diseña para enseñar.[1] En ese texto se da la conjunción de una mirada general, pero al mismo tiempo la atención a lo particular conforme a objetos, edades y ámbitos de enseñanza, para lo cual también plantea recaudos y principios puntuales.

1 Escuela Maternal, Escuela de Letras o Escuela Común, Escuela Latina o Gimnasio, y finalmente la Academia. Si bien define principios puntuales y materias para cada una, sostiene que «en estas escuelas diferentes que indicamos no se enseñarán materias también diferentes, sino las mismas, pero de distinto modo» (1922:68).

En tercer lugar, es oportuno recordar los modos concretos en que en los últimos años se han establecido los vínculos entre DG y DE. En tal sentido, no podemos dejar de mencionar el texto de Camilloni en el que plantea que «las didácticas generales y específicas deben coordinarse en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr» (2008:27). Se trata de un esfuerzo necesario para dar coherencia a los proyectos pedagógicos, aunque signifique una ardua tarea dada la heterogeneidad teórica de las didácticas, lo que constituye un verdadero desafío. Camilloni menciona casos concretos en los que se dieron estos vínculos establecidos. Por un lado, «es posible legitimar teorías de la didáctica general mediante la sistematización de investigaciones que se hacen en didácticas específicas» (2008:28) y, por otro lado, «en algunos casos, la investigación realizada en una didáctica específica, por ejemplo, en la enseñanza de una disciplina particular, permite identificar problemas que se revelan muy esclarecedores para la enseñanza de otras disciplinas» (2008:31). En resumidas cuentas, aquí se enfatiza en las necesarias y fecundas relaciones entre las distintas didácticas y a su vez en la imposibilidad de asignar autonomía a ninguna de ellas.

Finalmente, si llevamos estos planteos al ámbito de las discusiones actuales en las formas en que se construye conocimiento científico, más que nunca se reconoce la necesidad de vínculos entre disciplinas como vías de acceso al conocimiento de los procesos complejos.

En este sentido, un repaso general por la constitución de otras disciplinas nos muestra cómo muchos desarrollos se han nutrido de «conceptos extranjeros», y la Didáctica tiene en su ADN el haberse constituido en vínculo con otros campos de conocimiento: Filosofía, Psicología, Antropología, Sociología. Sobre esta base, ¿tiene sentido seguir bregando por presuntas autonomías?

Los argumentos expuestos en torno a la necesaria complementariedad entre DG y DE no implican un desconocimiento de la existencia de circuitos de producción y comunicación que hacen que muchas DE funcionen como una comunidad académica particular. No obstante, insistimos que un objeto complejo como es la enseñanza requiere de la articulación de distintas dimensiones de análisis. Para ello sirven dos principios de conocimiento planteados por Morin: separar para analizar, pero conjugar para comprender.

Edgar Morin, epistemólogo preocupado por el devenir de la humanidad y, por ende, por el sentido y las prácticas de la educación, reitera en muchos de sus escritos —retomando nociones de Blas Pascal— que no es posible pensar la parte si no se lo inserta en el todo. Asimismo, argumenta que el todo está presente en las partes, de acuerdo con el «principio hologramático». Dicho principio opera en los procesos complejos y está en nuestra capacidad intelectual, poder reconocerlo. En el individuo está presente la sociedad en la que él

vive, que se manifiesta a través del lenguaje y las pautas culturales. Por ello, por más que nos centremos en la enseñanza de un contenido específico, en tanto sujetos sociales estamos atravesados por dimensiones históricas y culturales que necesitamos reconocer. Los principios sistémicos y hologramáticos son indispensables para comprender e intervenir en los procesos de enseñanza.

En resumidas cuentas, las características propias de la enseñanza, un breve repaso por las producciones propias del campo, ciertos principios de conocimiento y la necesidad de asumir proyectos colectivos, suman argumentos para reivindicar y sostener diálogos fecundos dentro del campo de la Didáctica.

Con relación a la idea de proyectos colectivos, a continuación haré referencia a una experiencia de cátedra compartida para la formación de profesores que fue implementado en la UNL.

Preguntas universales, respuestas particulares

El proyecto que paso a relatar se basó en este segundo argumento.

II. Si bien cada disciplina u objeto de conocimiento a ser enseñado tiene ciertas particularidades que implican ciertas derivaciones metodológicas, hay muchas otras cuestiones *comunes* que hacen a la enseñanza de las distintas disciplinas.

Palabras más, palabras menos, este fue el concepto con el que Elsie Rockwell organizó su conferencia en el II Congreso de Investigación Educativa en México, la que se desarrolló en el año 1993 y fue el argumento central con que el que organizamos una cátedra compartida en la UNL.

Con respecto a la primera parte de la afirmación —relativa al estrecho vínculo entre las particularidades del objeto y las implicancias metodológicas para su enseñanza— hay abundante bibliografía. Es sabido que no se puede enseñar de la misma manera un conocimiento teórico, un conocimiento técnico o un conocimiento práctico. Contenido y método son dos caras de una misma moneda. La afirmación de que la especificidad del contenido establece derivaciones metodológicas ha sido enfatizada por muchos pedagogos y en distintos textos por Alfredo Furlán, Ángel Díaz Barriga, Gloria Edelstein. Es esclarecedor lo expresado por Stenhouse:

> La enseñanza es el arte que facilita a los que aprenden, de modo accesible, la comprensión de la naturaleza de lo que ha de ser aprendido (...). «Enseñar» tal disciplina o tal campo de conocimiento es siempre «enseñar» la epistemología de esa disciplina, la naturaleza de su posesión del conocimiento. (1987:149)

Una vez ratificadas estas ideas de la importancia de la especificidad de los objetos de conocimiento respecto de las definiciones metodológicas, estamos en condiciones de agregar que también hay muchas cuestiones comunes a la hora de enseñar distintas disciplinas. Por ejemplo: los sentidos que se construyen en torno al proyecto educativo en el cual se inscriben, el tipo de sujeto que se pretende formar, los modos de habilitar ciertas dinámicas grupales, la noción de tarea como articuladora y motor del trabajo grupal, la importancia de los canales de comunicación, los criterios de selección y el uso de materiales educativos, los sentidos y las prácticas de evaluación, los vínculos entre las prácticas de conocimiento al interior de las instituciones escolares y otras prácticas de conocimiento no escolares.

La afirmación relativa a la existencia de problemáticas comunes, independientemente de la especificidad del conocimiento a enseñar, nos alentaron, junto a otros supuestos, a organizar una cátedra colegiada. Dicha cátedra se conformó con profesores en Ciencias de la Educación y profesoras de Biología, Historia, Letras, Matemática y Geografía en un espacio curricular para la formación de profesores implementado en lo que actualmente es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC[2]–UNL). En la Facultad se había realizado un cambio curricular en el cual se establecía una cátedra anual que había que implementar denominada Didáctica con Orientación a la Especialidad (DOE), que a su vez sustituía a dos cátedras cuatrimestrales: Conducción del Aprendizaje General y Conducción del Aprendizaje Especializado. Eran los primeros años de los 90 y la Didáctica volvía a ser parte de los planes de estudio sustituyendo a Conducción del Aprendizaje. Por ese entonces se daban acaloradas discusiones sobre el estatuto epistemológico de la Didáctica, los enfoques hegemónicos y emergentes, las perspectivas más técnicas eran confrontadas desde perspectivas críticas que retomaban autores y textos de fines de los '60 y principio de los '70 nutridos por el auge de nuevos acervos bibliográficos producidos a partir del retorno a la democracia.

Uno de los argumentos centrales para organizar esa cátedra compartida fue considerar que para ejercer la docencia eran necesarias preguntas básicas comunes, preguntas que todo docente debería hacerse y cuyas respuestas eran siempre particulares, pues necesitaban tejerse al calor de las coordinadas espaciales, temporales, teóricas y políticas en las que desarrollaba su práctica. Se trataba de preguntas que giran en torno al sentido de la enseñanza, al reconocimiento de las particularidades del objeto de enseñanza, los debates epistemológicos dentro de la propia disciplina, las opciones teóricas y epistemo-

2 Por ese entonces se denominada Facultad de Formación Docente en Ciencias.

lógicas que se asumían, los vínculos con otras disciplinas, las comprensiones que se pretendían generar en los estudiantes y sus experiencias vitales, el proyecto educativo del cual formamos parte y los modos de establecer reflexividad en torno a la propia práctica.

DOE se centró en cuatro grandes ejes: una reflexión político–epistemológica en torno al campo de conocimiento de cada una de las disciplinas que la conformaban (Historia, Geografía, Letras, Matemáticas, Biología); los debates epistémicos de dichas disciplinas y su relación con el currículum de educación secundaria con los proyectos curriculares y, sobre la base de estas discusiones, un desarrollo del problema del método abordado bajo el concepto de proceso de construcción metodológica (Edelstein, 1996). Hacia el final del año se daba un tratamiento acerca de los vínculos entre enseñanza e investigación como también las instancias de reflexión sobre la práctica. A modo de ejemplo, las preguntas que organizaron uno de aquellos programas eran: ¿cuál es el objeto de conocimiento de…? ¿Para qué proyecto político educativo enseñar…? ¿Cómo enseñar …? ¿Desde dónde y cómo repensar nuestras prácticas? La formulación de los interrogantes se revisaba año a año, así como la bibliografía, los trabajos prácticos y los instrumentos de evaluación.

El funcionamiento contemplaba espacios y tiempos diferenciados: uno de ellos eran los compartidos entre todos los docentes y todos los estudiantes de las cinco especialidades; otros eran los espacios diferenciados por cada una de las disciplinas (Historia, Geografía, Letras, Matemáticas, Biología). En los compartidos se presentaban los nudos problemáticos comunes, luego se trabajaba en profundidad en cada disciplina y se volvía a los espacios comunes para compartir y confrontar las respuestas halladas en los espacios diferenciados. Como la cátedra era anual, teníamos la oportunidad de tomar varias semanas para cada una de las preguntas. Cuando las circunstancias de la vida institucional de las escuelas lo permitían, el desarrollo de los ejes se realizaba en articulación con prácticas docentes en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe.

Esta fue una experiencia de diálogo continuo. Fue una difícil y apasionante tarea para la cual conformamos un grupo de trabajo constituido por profesoras con distintas edades, trayectorias docentes y experiencias de formación. Nuestro propósito era la *integración* de la DG con las DE y para ello fuimos atravesando por distintas etapas. Primero dialogamos sobre nuestros propios marcos de referencia. En esa instancia los profesores en Ciencias de la Educación pudimos conocer con mayor profundidad acerca de la emergencia de la Historia, Geografía, Letras, Biología y Matemática, sus distintos enfoques, y los avatares que la enseñanza de esas disciplinas sufrieron en el marco de la historia reciente en los ámbitos de formación de profesores y del sistema edu-

cativo en general. Fue una época de profundas reconfiguraciones de los enfoques disciplinares y pedagógicos.

En una segunda instancia discutimos y trabajamos para definir los ejes que conformarían nuestro programa de enseñanza. Sobre esto tuvimos que consensuar ejes articuladores, conceptos estructurantes, selección y organización de la bibliografía, lineamientos metodológicos, consignas de trabajo, criterios e instrumentos de evaluación. En la medida que nos era posible articulamos con proyectos de extensión que nos permitieron vínculos con las escuelas secundarias en las cuales tuvieron lugar, acotadas pero significativas experiencias, en torno a la enseñanza. Todo esto implicó definir roles, tareas, tiempos y, lo más difícil, establecer mecanismos y dispositivos que nos permitieses sostener una continua reflexión sobre la práctica para poder realizar ajustes, reconceptualizaciones y modificaciones. Esto lo hicimos en las acaloradas reuniones semanales de todas los integrantes del equipo a partir de hacer explícitos nuestros supuestos y los incidentes que iban apareciendo en el devenir de la práctica de enseñanza. Las referencias teóricas y metodológicas de Lawrence Stenhouse y John Elliott en torno a los procesos de investigación–acción fueron de gran ayuda para implementar los procesos reflexivos de nuestra labor.

Además de reconocer nuestros marcos de referencia, y consensuar el programa de cátedra, otro plano de *integración* que quisimos fortalecer, fue la integración entre los estudiantes que se estaban formando como profesores en distintas disciplinas. Fomentamos el diálogo, el respeto hacia la palabra del otro y procuramos desarmar estereotipos y prejuicios. También estuvimos atentas a los diálogos y propuestas que los estudiantes mantenían dentro del escenario de la educación secundaria.

Deseo remarcar una vez más, la heterogeneidad de nuestro grupo de trabajo en la cátedra: distintas formaciones de grado, un abanico amplio de edades (de 30 a 70 años), y diferentes estilos e intensidades en torno al involucramiento hacia la tarea. Nos unía el entusiasmo por formar parte de un proyecto colectivo que comenzase a tejer articulaciones y cruzar las fronteras de un currículum mosaico.

Esta cátedra de duración anual funcionó durante 10 años (1993–2003), período durante el cual recibimos valoraciones positivas por parte de los estudiantes. La evaluación de la cátedra estaba incluida de modo sistemático. Luego, otro proceso de cambio curricular, y bajo el supuesto —equívoco[3]— de que la *cuatrimestralización* de las asignaturas acortaría la duración real de las carreras, dio por terminada esta experiencia compartida. La cátedra anual

3 Tal como habíamos argumentado y advertido, la cuatrimestralización no solo no achicó la duración real de las carreas, sino que la hizo más extensa aún.

colegiada quedó disuelta y se volvió a asignaturas cuatrimestrales: una didáctica general y las cinco didácticas específicas.

Recordamos esta instancia como una experiencia laboral muy profunda que implicó un muy significativo proceso de formación en la que tomamos importantes decisiones en torno a un espacio curricular y en la que sostuvimos una crítica acerca del devenir de la práctica, pues había que tomar definiciones constantemente. Partimos de un puñado de supuestos, referencias teóricas y anhelos compartidos e hicimos camino al andar. Fue una experiencia valiosa en donde pudimos modificar un espacio concreto de enseñanza y a nosotras mismas.

Hoy han cambiado las circunstancias, los intereses y las preguntas. Por eso quisiera compartir unas notas que sirvan de esbozo de nuevas experiencias.

Problemas comunes, conocimientos y saberes complementarios

Así como hice referencia a modos y vínculos de construcción de conocimiento entre las didácticas, y relaté sucintamente una experiencia de cátedra compartida, creo necesario seguir proyectando nuevas experiencias. Por eso propongo esta tercera afirmación:

III. El campo de la didáctica necesita volver a pensar la enseñanza de modo tal que puedan configurarse nudos problemáticos que interpelen procesos vitales.

En 1840, Simón Rodríguez (2016) afirmaba que existían muchos tratados de educación en general, pero que todavía no se había escrito para educar pueblos que se erigen en naciones. Él emprende esta tarea y alienta a concretarla en una región marcada por un proceso posrevolucionario que requería de forma urgente la construcción de un orden social distinto al que existía y a su vez distinto al de Europa y al de Estados Unidos. Rodríguez sostenía que la «educación popular» era la vía para poder comprender lo común y hacer cumplir las obligaciones y derechos sociales. Piensa en una educación para todos, sin distinciones, porque para él «lo que no es jeneral[4] sin excepción no es verdaderamente público y lo que no es público no es social» (350). Asevera, reiteradamente, que la ignorancia es la causa de todos los males, «Nadie hace bien lo que no sabe, por consiguiente, nunca se hará República con jente ignorante» (Rodríguez, 1996:241)

Sus ideas guardan total vigencia. No obstante, al planteo de una educación popular para la conformación de una nación, hoy hay que ampliarlo y visua-

4 Se mantiene la ortografía del texto consultado.

lizarnos como habitantes del planeta Tierra, pues los problemas que nos atraviesan, exceden los límites de un territorio. En este sentido, los tratados de Edgar Morin permiten dimensionar las crisis que estamos atravesando en la actualidad, en muchos casos agravadas desde el 2020 por la pandemia mundial generada por la pandemia de COVID–19. Morin (2011) nos hace ver que la globalización, la occidentalización y el desarrollo—en su versión limitada al desarrollo económico—nos han llevado a un conjunto de crisis relacionadas entre sí. Una crisis económica (cada vez hay mayores índices de concentración de riqueza y extensión de la pobreza), demográfica (superpoblaciones en países pobres, disminución de la población de la mayoría de los países ricos y procesos migratorios originados por desigualdades y conflictos sociales), del hábitat (emergencia de megalópolis y abandono de la ruralidad), una crisis ecológica (con la degradación creciente de la biósfera) y una crisis política (dada por la incapacidad de pensar y de afrontar la amplitud y la complejidad de los problemas).

Morin sostiene, además, que toda crisis es una crisis de conocimiento. Por eso, este diagnóstico —por llamarlo de alguna manera— requiere de otras prácticas de conocimiento, en particular las referidas a la enseñanza y a la investigación. Uno de los grandes desafíos de la educación será poder comprender las tramas que dieron y siguen dando lugar a estas crisis, «policrisis», como él expresa. Para eso se necesita de un tipo de conocimiento que pueda contextualizar y conjugar lo diverso y, sobre todo, reconocernos como parte de los problemas que intentamos comprender. Tenemos que pensar cómo desde la educación en general y desde las prácticas de enseñanza en particular podemos volver a pensar los problemas relativos a la salud, el hábitat, al ambiente y a la vida misma. Para ello no son suficientes los trabajos de disciplinas aisladas, sino que hay que buscar múltiples formas de complementariedad entre ellas, articulaciones con otros conocimientos, con saberes populares, artísticos y experienciales. La preocupación por la formación de un pensamiento complejo que permita análisis multidimensionales y contextualizados debería sentar sus bases en la educación, comenzando por los procesos de formación de los docentes, que es donde interviene el campo de la didáctica y donde están las claves para intervenir en los procesos formativos. Esto daría lugar a alterar la reiterada pregunta por parte de los estudiantes acerca de: ¿cómo enseñar mi disciplina? para pasar a preguntarse: ¿cómo comprender y ayudar a comprender el mundo en que vivimos? ¿Qué puede aportar en este proceso de comprensión la disciplina en la que nos hemos formado?

Hay múltiples e infinitas vías de interrogación para abordar con otros ojos, las múltiples crisis que nos atraviesan. Las preguntas surgirán de acuerdo al tiempo, al lugar y a los sentidos dados a la enseñanza. Una de las vías para

trabajar desde la enseñanza, es interrogarnos acerca de nuestras prácticas más cotidianas, las de todos los días, las que, por su simpleza e importancia vital, no podemos dejar de hacer, pero que tampoco cuestionamos suficientemente. A modo de ejemplo, tomaré dos de ellas: la alimentación y la lectura.

La pregunta acerca de «qué comemos» y «cómo comemos» puede abrir a un sinfín de interrogantes que pueden derivar en numerosos hallazgos. Con distintos niveles y ejes de interrogación, rápidamente se puede advertir que la alimentación no es un tema excluyente de las ciencias biológicas. La alimentación es una práctica atravesada por dimensiones psicológicas, culturales, históricas, económicas y políticas. Con los aportes de la Psicología, el Psicoanálisis, la Antropología, la Sociología, la Economía, la Historia, la Geografía, la Estadística, la Ciencia Política, la Medicina —entre otras disciplinas—, podremos aproximarnos a muchos fenómenos relacionados con la alimentación: la bulimia, la anorexia, el sobrepeso, pasando por la desnutrición y la mortandad infantil, el poder de las concentraciones económicas, los formadores de precios, las nuevas enfermedades del siglo, como así también comprender la paradojal injusticia de expansión del hambre y la desnutrición en un momento en que la humanidad ha alcanzado un inédito desarrollo científico–tecnológico. Algo tan elemental, vital, complejo y cotidiano como son las prácticas alimentarias, no puede ser abordado desde la enseñanza de una sola disciplina; se requiere de un abordaje entre distintos saberes que tiendan a lograr aprendizajes socialmente significativos. Es un contenido que puede ser tratado a lo largo de todo el sistema educativo; desde preguntas y acciones sencillas en el jardín de infantes hasta líneas de investigación en seminarios de posgrado.

Otras preguntas básicas sobre las cuales se podría trabajar son las referidas a la lectura: ¿qué leemos? ¿Cómo leemos? Dicen que Borges dijo que somos lo que leemos y que nuestro cerebro se transforma literalmente a través de los textos que introducirnos en nuestra mente. ¿Qué leemos? ¿Cómo leemos? ¿Qué nuevos modos de lectura se están configurando a partir de la cultura digital? ¿De qué manera intervienen las prácticas de lectura en la configuración de subjetividades, en los modos de pensar y de hablar? ¿Quién/quiénes escriben lo que leemos? ¿Para qué lo escriben? ¿Por qué lo leemos? ¿Qué escribimos sobre lo que leemos? ¿Por qué ciertos textos no se leen y otros sí? ¿De qué modo la lectura de textos me ayuda a leer el mundo en que vivimos?

Para tener una dimensión de lo que implica la riqueza del lenguaje y su vínculo con la libertad y el pensamiento, podemos remitirnos al contraejemplo dado por George Orwell en *1984*. Allí el autor describe cómo el control social se establecía a través de la reducción de palabras y la prohibición de sentir.

Volver a leer esta novela nos hace valorar una vez más la importancia del lenguaje y del afecto en nuestras vidas.

Insisto en que necesitamos interrogarnos en profundidad y colectivamente sobre cuestiones elementales que atraviesan nuestro diario vivir. La lectura y la escritura también abren múltiples ángulos de interrogación para ser abordados desde el nivel inicial hasta maestrías y doctorados. Al escribir estos párrafos y a propósito de la escritura, me resuenan las palabras de María Saleme, quien nos decía que la dificultad para escribir —que de algún modo es alzar la voz—, «se arrastra» desde la escuela primaria hasta la escritura de una tesis. ¿Nos preguntamos por qué?

Por otra parte, si de preguntas se trata, los cuestionamientos de los niños —que por suerte no han perdido la capacidad de asombro— también pueden ser excelentes puntos de partida. Hay experiencias y dispositivos muy valiosos en donde los niños toman la palabra y nos enseñan. Necesitamos recuperar esas voces que aún conservan esa capacidad interrogativa.

Las temáticas necesarias de tratar en educación son muchas: la democracia, el hábitat, los procesos migratorios, la comunicación, los sueños, la muerte, la violencia, la esperanza, el juego… Las prácticas educativas deberían hacernos pensar en torno a las grandes problemáticas que nos atraviesan. Y en esas prácticas educativas «tomar conciencia de la persistencia de estructuras cognoscitivas que obstaculizan toda propuesta que sobrepase el *statu quo*» (Saleme, 1997:69), solo de esa manera encontraremos vías, no solo para comprender con mayor profundidad lo que nos pasa, sino para colocarnos de otro modo en el mundo en que vivimos

Para ir cerrando…

Cuando surgió la posibilidad de formar parte de hablar acerca de los diálogos entre la didáctica general y las didácticas específicas me preguntaba a qué tipo diálogo nos estábamos refiriendo: ¿diálogos platónicos? ¿Freirianos? ¿Introspectivos? ¿Interdisciplinarios? ¿Intergeneracionales? Así, iba a comenzar en torno a estas preguntas, pero luego opté por otro camino. Al cerrar estas notas me contento con haber dialogado con colegas y pensadores para continuar dialogando acerca de los sentidos que le damos a la enseñanza y, en particular, a la enseñanza de la didáctica en los procesos de formación docente. Aspiro a que algo de lo escrito pueda ser retomado en nuevas conversaciones y proyectos. Será cuestión de hacer posible la pregunta, la escucha y el trabajo colectivo.

Referencias bibliográficas

Camilloni, Alicia (1996). De herencias, deudas y legados. En *Corrientes Didácticas contemporáneas.* Paidós Educador.

Camilloni, Alicia (2008). Didáctica General y Didácticas Específicas. En Camilloni, Alicia, Cols, Estela, Basabe, Laura, y Feeney, Silvina. *El saber didáctico*. Paidós.

Edelstein, Gloria (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

Comenio, Juan Amós (1922). *Didáctica Magna.* Reus.

Morin, Edgar (2011). *La vía: Para el futuro de la humanidad.* Paidós.

Saleme, María (1997). *Decires.* Narvaja Editor.

Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza.* Morata.

Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas de Simón Rodríguez.* Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Posibilidades, experiencias y desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas en la formación de ciudadanías

Miguel Angel Jara

Introducción

Presentamos una serie de notas que —en este contexto complejo, de crisis y de oportunidades— pueden contribuir a pensar otras racionalidades para comprender los cambios y, también, como desafío para construir otras prácticas de enseñanza. En este caso nos posicionamos en una dimensión poco abordada en la enseñanza: la formación de ciudadanías desde una perspectiva cultural y entendemos a las ciudanías no (o al menos no solo así) como los derechos de origen liberal, sino como derechos humanos heterogéneos y diversos. Las experiencias que recuperamos se nutren de otras epistemologías, con la intensión de resignificar las prácticas sociales de las ciudadanías que habitan el siglo XXI, desde un punto de vista de la Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas.

Las notas que recuperamos tienen la intención de contribuir a configurar un escenario que esté abierto a la multiplicidad de actores y a un proceso reflexivo en diálogo con otras epistemologías. Las experiencias diversas que conocemos en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y humanas no son generalizables, muy por el contrario, siempre las reflexiones que proponemos son situadas. Si bien el autor de este escrito es uno (de la primera persona del singular) escribo en plural porque la narrativa se nutre del pensamiento de otras, otros y otres que posibilitan el desarrollo de un pensar didácticamente las ciencias sociales y humanas.

Nos permitimos, por fuera de la normatividad gramatical, escribir en lenguaje inclusivo, porque, entre otras cuestiones, los cambios culturales y la humanización del lenguaje tiene que ver con eso: la diversidad.

Las notas que presentamos, inconclusas e imperfectas epistemológicamente, son una invitación al diálogo para abonar la idea de que las posibilidades engendran futuros, en el que quepan todas las experiencias sociales, políticas y culturales múltiples y diversas.

Notas sobre las posibilidades, las experiencias y los desafíos

Pensar las enseñanzas y las ciudadanías desde una perspectiva de las posibilidades, las experiencias y los desafíos provoca aclarar nociones. Como sostiene Elena Achilli (2000), aclarar nociones ayuda a comunicarnos, por tanto, posicionarse teórica e ideológicamente contribuye a la comprensión desde dónde se piensa. En este marco entendemos a las posibilidades no como *probabilidad o factibilidad* (de que algo acontezca) sino como *potencialidad u oportunidad* (de que realmente acontezca), en tanto se constituya en el horizonte o meta y no solo en aspiraciones que se desvanecen en el intento. La segunda noción pone el énfasis en el futuro, en tanto es el único tiempo —recuperando las ideas de Joan Pagès— que colectivamente podemos construir. Entonces, si pensamos a la enseñanza como un proceso comunicacional en la formación de ciudadanías, la posibilidad se instituye en una orientación real, y no tanto formal, de las oportunidades diversas y plurales en época de crisis, idea en la que luego nos detendremos.

La otra noción que nos interesa aclarar es la de experiencia y aquí la entendemos no como (o al menos no solamente) *acontecimientos o situaciones* individuales, sino como *prácticas sociales* situadas. La enseñanza que recupera las experiencias de vida de las personas, sus representaciones, subjetividades, valoraciones y la complejidad del estar siendo en el mundo, fortalece los núcleos de significaciones de las posibilidades y la construcción de otras certezas necesarias. En las experiencias se arraigan conocimientos, sentidos, saberes, cosmovisiones, expectativas e identidades, entre otras, que configuran lo que Jorge Larrosa (2006) denomina —como principios de la experiencia— «eso que me pasa», refriéndose a la exterioridad, la alteridad y la alineación (*eso*) y a la subjetividad, la reflexividad y la transformación (*me*) en el pasaje, en el recorrido de la experiencia (*pasa*). Para el autor no se trata de una simple palabra, o al menos no desde el significado cotidiano que con frecuencia se utiliza, sino más bien de una palabra cargada de posibilidades teóricas, críticas y prácticas en el campo educativo, se trata, dice el autor, «de pensar *la* experiencia y *desde* la experiencia» (Larrosa, 2006:87).

Estas dos nociones: posibilidades y experiencias, interactúan en la reflexión sobre las prácticas sociales en la medida que posibilitan compartir expectativas, conocimientos y saberes sobre las experiencias individuales y colectivas. Si partimos del acuerdo de que el conocimiento cotidiano no es incompatible con el conocimiento científico, sino necesarios para la comprensión, interpretación y explicación de los problemas sociales estaremos contribuyendo, desde una perspectiva multicausal y pluridimensional, al desarrollo de un pensamiento complejo.

Ambas nociones, en las prácticas de enseñanza en la formación de ciudadanías, se presentan como un desafío; palabra también muy utilizada últimamente en el campo educativo. En este escrito entendemos el desafío no (o al menos no solamente así) como un *reto o enfrentamiento* a lo dado, a lo prioritario o urgente, sino más bien como una *contradicción* que evidencia los límites de un modo de pensar, de una racionalidad que tensiona lo dado y se aventura a lo crítico, a lo creativo, a la innovación y a la emergencia. El desafío en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas no es negador de lo dado, de lo construido (el conocimiento) y de las experiencias, sino que está abierto a lo contingente, al cambio, a lo controversial y a la complejidad, entre otros aspectos.

Posibilidades, experiencias y desafíos son nociones potentes y dinámicas para repensar la formación de ciudadanías en una época de crisis. Palabras/sentidos que convocan a desplazarse de las rutinas pedagógicas y didácticas para emplazarse en consideraciones epistemológicas otras, que contribuyan a pensarnos en escenarios mundos en el que todas, todos y todes podamos deconstruirnos para construirnos en la diversidad y pluralidad constitutiva de lo humano.

Las notas que siguen, si bien focalizan en la ciudadanía cultural, no desconocen otras prácticas sociales en las que se imbrican con fuerza de ser y potencia explicativa: la democracia y los derechos humanos, necesarias para desmontar universalismos homogéneos y eurocéntricos. Compartimos con Boaventura de Sousa Santos el desafío de defender, dice el autor:

> Una concepción intercultural, a la luz de la cual los derechos humanos pueden y deben repensarse a partir de las experiencias que nos confrontan con el pluriverso constituido por las cosmovisiones que desde hace tiempo desbordan e impregnan las fronteras de la razón moderna occidental. (2019:36)

Notas sobre una época de crisis y oportunidades en la formación de ciudadanías

Las crisis en la historia y la historia de las crisis nos indican ciertos desplazamientos entre la estructura y el acontecimiento. Entre las ideas de unas crisis estructurales, de larga duración, y los fenómenos que la evidencian se produce un espacio con movimiento propio, situado, en el que las oportunidades emergen para construirlas en posibilidades. Pensar a las crisis como oportunidad nos invita a pensarlas en la mediana duración, en las coyunturas. Tenemos innumerables experiencias de cómo se han gestionado y los cambios que

a partir de ellas se han producido en nuestras sociedades, sin embargo, nos queda el desafío de que se constituyan en las orientaciones irrenunciables de los futuros que nos merecemos.

Boaventura de Sousa Santos (2006), en la Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias cuestiona un tipo de racionalidad que ha influenciado pensamientos y concepciones de la vida y el mundo. A este tipo de racionalidad (moderna y occidental) el sociólogo portugués la denomina «indolente, perezosa» que se manifiesta de diferentes formas, dos de ellas son: «la razón metonímica y la razón proléptica». Rescatamos la idea de presente y de futuro que se ha construido desde estas dos racionalidades, según el autor:

> La razón indolente, entonces, tiene esta doble característica: en cuanto razón metonímica, contrae, disminuye el presente; en cuanto razón proléptica, expande infinitamente el futuro. Y lo que les voy a proponer es una estrategia opuesta: expandir el presente y contraer el futuro. Ampliar el presente para incluir en él muchas más experiencias, y contraer el futuro para cuidarlo. (de Sousa Santos, 2006:20)

La idea de expandir el presente y contraer el futuro, quizás sea una opción razonable para pensar a las crisis y a las oportunidades que se exteriorizan en un presente, ensanchado a la diversidad de experiencias. Cuando la crisis se constituye en el discurso justificador, las oportunidades no encuentran un lugar de concreción. Las oportunidades sólo tienen lugar cuando la crisis es valorada como positiva, como el motor de la historia y no sólo como un estado de situaciones que amerita soluciones circunstanciales.

Las crisis actuales nos están demostrando que, como sociedades, nos queda la decisión política de que se constituyan en cambios de larga duración, de construcción de otros nuevos conocimientos y de nuevas y dinámicas certezas.

En ocasión de su clase magistral, en el marco de las XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales organizadas por el Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS) de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el que se realizó un homenaje con motivos de su jubilación, Joan Pagés planteaba que uno de los retos necesarios y urgentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y de la Historia es repensar los propósitos, a la luz de los cambios que se vienen configurando en este siglo XXI. Para repensar el significado y el sentido de la educación, el autor catalán plantea que:

> La ciudadanía democrática debería ser, sin lugar a dudas, la meta principal de una enseñanza que ha de poner el énfasis en lo que nos hace humanos, en todos los derechos de todas las personas y en la dignidad humana por encima de cual-

quier otra cosa. No hay absolutamente nada que justifique las diferencias económicas, sociales, políticas, culturales, religiosas, etc. y mucho menos las injusticias. (Pagès, 2018:20).

Desde hace más de dos décadas asistimos a las demandas de un cambio de perspectiva en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas. Diversidad de razones justifican emplazarse hacia una nueva racionalidad de fines, en la que los derechos humanos, la diversidad, la interculturalidad, la democracia, el género, entre otros, vayan configurando el futuro, con la dignidad que como humanidad nos merecemos.

Las enseñanzas de las ciencias sociales y humanas, debe atreverse al desafío de la interdisciplinariedad, al diálogo de saberes (Jara, 2020a) y, para ello, como bien lo planteaba Joan, en aquella clase magistral, es necesario un profesorado que esté dispuesto al reto de reinventarse entre la diversidad de desafíos que nos plantean las nuevas generaciones de niñas, niños, niñes y jóvenes que habitan las aulas de nuestras escuelas.

Las ciudadanías del siglo XXI tienen que enfrentarse al individualismo. Sensibilizarse con lo que nos pasa como humanidad. Involucrarse en la construcción de sociedades democráticas sobre la base de valores colectivos y solidarios. Es urgente que las ciencias sociales enseñadas se ocupen de ofrecer mejores posibilidades comprensivas para enfrentar las normalidades hegemónicas que disputan permanencia en el espacio público, en un marco de crisis global, que dejarán de ser circunstanciales si las pensamos como oportunidades colectivas.

En la misma conferencia Joan Pagès planteaba, que enseñar para el futuro, puede ser una alternativa razonable a una enseñanza obsoleta y alejada de los problemas actuales de la ciudadanía y para ello las ciencias sociales, la historia y la geografía deberían contribuir a que el estudiantado pueda: pensar el mundo de manera crítica y participar activamente en él; desarrollar su conciencia y pensamiento histórico y geográfico; construir sus propios argumentos y defenderlos públicamente; desarrollar las identidades en la diversidad, con respeto y empatía y; defender los Derechos Humanos y la Justicia Social (Pagès, 2018).

Evidentemente, el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos y el de Joan Pagès, se complementan en el diálogo colectivo para la elaboración de un posible programa de acción con otras racionalidades, otras epistemologías, otras territorialidades y otras temporalidades que, atentas al movimiento del presente ponen la mirada en el futuro, sin perder de vistas las experiencias colectivas pasadas.

Notas sobre enseñanza en la formación de ciudadanías en contextos

Ubicarnos en los orígenes de la modernidad es necesario para comprender la racionalidad con la que los Estados nacionales, una estructura o modelo económico y unas formas jurídico–políticas de establecer relaciones entre las nuevas instituciones y la sociedad fueron configurando una idea universalizadora y homogénea de ciudadanía y democracia, también, y no menor, de producir conocimiento legitimador de un orden positivo y lineal de progreso. Se trata de una época en la que estos elementos, entre otros, configuraron territorios de exclusión, discursos y prácticas legitimadoras de las desigualdades en aras de la modernización y la invención de las identidades nacionales.

La complejidad de estos procesos, por cierto, no se limita solo a las características mencionadas, pero a los efectos de este escrito resultan significativas para interpretar las modelaciones sociales que, a través de las instituciones creadas para la concreción de estas políticas, se instituyeron como prácticas sociales indiscutibles e inalterables. La escuela cumplió un papel importante en este proceso y, hasta mediados de la segunda parte del siglo pasado, poco fue cuestionada la cultura escolar de reproducción de ciudadanías pasivas y obedientes. Sobre estos aspectos abunda la literatura, en esta ocasión no me detendré en ello; sí en algunas que resitúan estos problemas en lo que va de este siglo.

La escuela del siglo XXI como institución educativa, heredera de la estructura y lógica de la modernidad, requiere repensarse como colectivos pedagógicos plurales y diversos, que provoque las estructuras del saber (Wallerstein, 2004) y tensione los mandatos homogeneizante y universalistas del poder que nos configura en el estar siendo en este mundo. Las propuestas pedagógicas y educativas de estas últimas décadas ponen cada vez más énfasis en la formación de ciudadanías críticas y democráticas, emancipadoras y solidarias y en las prácticas cotidianas de participación real para la construcción de sociedades o comunidades plurales con justicia y dignidad social.

La ciudadanía y la democracia se ligan desde su constitución y han variado las prácticas en diferentes momentos históricos. Si no detenemos en la joven democracia de nuestro país, quizás coincidamos en que queda mucho por hacer.

> Sin embargo, debemos reconocer que en este corto tiempo, en un proceso lento pero sin pausa, se ha instalado en la sociedad, y principalmente en la escuela, la perspectiva de que la democracia es un modo de vida y de gobierno perfectible en la medida que se ejerce con una participación activa, habitable porque es el único lugar donde se puede convivir en la diversidad y pluralidad, indeterminada porque está en permanente construcción y abierta al por–venir, imperfecta por-

> que no es un modelo estable sino una construcción humana y deseable, porque abre posibilidades a fortalecer, ampliar y consolidar los Derechos Humanos y la dignidad de las personas. (Jara, 2020b:4)

Transitamos una época que desafía pensamientos únicos, eurocéntricos, patriarcales, binarios e individualistas. Época compleja, dinámica e incierta en la que, paradójicamente, emergen otras, otros y otres que visibilizan las ausencias sobre las que se sostiene la política de la exclusión. El siglo XXI ha sido muy bien caracterizado por diversos intelectuales del campo de las ciencias sociales (Hobsbawm, 1998; Wallerstein, 2004; Castells, 2005; Bauman, 2005; de Sousa Santos, 2006; Aróstegui, 2001; Quijano, 2014, por nombrar solo algunos) y nos aportan conceptos y categorías para interpretar el complejo mundo que habitamos con otras epistemologías, que ancladas en «procedimientos de traducción» (De Sousa Santos, 2006), recuperan la multiplicidad de experiencias sociales.

La enseñanza de las ciencias sociales, como plantea Joan Pagès (2018) ha de desvelar a las nuevas generaciones para crear otro mundo, reconociendo su historicidad y la necesidad de ensanchar los márgenes restrictivos de la democracia actual. En este sentido la escuela de hoy tiene un protagonismo fundamental, Pilar Benejam plantea que «la escuela no es solo una institución de la democracia, sino también su condición de posibilidad. No hay democracia sin los conocimientos que permiten entender el mundo» (Benejam, 2015:25). En este marco, entonces, formar ciudadanías en el que los proyectos colectivos y culturales sean el horizonte, implica poner en juego el conocimiento crítico para la comprensión de los procesos sociopolíticos y culturales que configuran el estar siendo en el siglo XXI.

Notas sobre ciudadanías cultural como desafío en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas

La ciudadanía de la modernidad ha sido una construcción restringida y excluyente que puede rastrearse desde el origen de los Estados (siglo XVIII) y, en el caso de la Argentina desde la consolidación del Estado–nación (XIX). Sobre la base de los principios de la Revolución Francesa de 1789 se comienza a configurar una noción de ciudadanía y de democracia en la que las personas quedan sujetas a derechos y obligaciones, fundamentalmente desde una perspectiva política igualmente restrictiva. El sociólogo inglés Thomas H. Marshall ha realizado un estudio del desarrollo y evolución de los conflictos sociales ocasionados por los procesos de modernización, centrándose particularmente en

los cambios ocurridos a partir de las relaciones que comienzan a establecerse entre el Estado, la sociedad y la economía, una triada en la que se esbozan los lineamientos de desigualdad y exclusión de larga duración. En este proceso de intensas luchas y de profundos conflictos sociales por el reconocimiento de derechos comienza a desarrollarse una noción de ciudadanía en el ejercicio gradual y restringido de derechos civiles, políticos y sociales.

En su estudio, que luego ampliaremos porque es oportuno a nuestra propuesta, Gerardo León (2009) recupera los aportes de Thomas H. Marshall para caracterizar esta gradualidad en el acceso y ejercicio de los derechos y plantea que la ciudadanía —surgida del estado moderno— es una concepción política pantanosa que se convirtió en «el arquitecto de desigualdad social legítima» a partir de los significados atribuidos a la ciudadanía civil, la ciudadanía política y la ciudadanía social. La primera etapa constituida por las libertades individuales, de propiedad y de justicia (derechos y obligaciones); la segunda relacionada con la participación política (voto y representatividad) y, finalmente, la relacionada con el bienestar social (educación, salud, entre otros).

Continuando con su análisis, Gerardo León plantea que estas tres características de la ciudadanía, además de evidenciar claras contradicciones desde el supuesto de igualdad, son pistas y retos para analizar los cambios del mundo en el siglo XXI y «sobre todo en uno de sus elementos fundamentales en esta recomposición social: la cultura» (2009:5).

Coincidimos con el autor mexicano en que es urgente revisar y reinterpretar la noción clásica de ciudadanía, que se ha presentado como la «formula» homogénea de concebir a las ciudadanías, encorsetada en una visión jurídica–política heredada del liberalismo clásico. Se trata de ampliar la mirada a una más inclusivas, como puede ser la cultural, la económica, la social o de género (Jara y Funes, 2016).

> Si bien la ciudadanía se idealizó como la institución responsable de crear condiciones sociales de vida en donde las diferencias sociales y la igualdad se regularán, el Estado, hoy día ha quedado fuertemente resquebrajado como la entidad política que garantiza, aún con diferencias de clase, el acceso a estos derechos, dado que, en los últimos años, más de la mitad de los habitantes del planeta vive en condiciones de pobreza y pobreza extrema. (León, 2009:5)

Gerardo León (2009), con la intención de comprender las transformaciones sociales actuales y de cómo las, los y les actores participan en su sociedad, acuña la categoría de ciudadanía cultural y de la comunicación intersubjetiva para explicar el fenómeno de la migración como práctica de comunicación. El autor sostiene que:

> Las maneras en cómo el sujeto social se percibe y actúa en su entorno inmediato tiene que ver con los cambios que han venido reordenando el sentido de la experiencia social en sus diversas formas de expresión. El proceso llamado *modernización* hace ineludible la pregunta por el actor social y su forma de intervenir en el marco de estructuras de la sociedad a la cual pertenece. (2009:2)

En el derrotero de comprender cómo las, los y les actores sociales participan en su sociedad, Gerardo León se ubica en la ciudadanía cultural para superar la noción clásica de ciudadanía (civil, política y social) que atrasa el análisis complejo de la vida social en la actualidad. Su propuesta se centra en pensar a la cultura como «matriz sobre la cual se soportan formas de ciudadanía» y en el desafió de «comprender la emergencia de demandas sociales en su diversidad y heterogeneidad cultural». Lo que sigue son ideas del autor que nos ayudan a comprender el potencial de la ciudadanía cultural para asir la complejidad del mundo actual:

- La ciudadanía cultural se practica desde las demandas concretas y por la gestión que les sujetos ponen en práctica para encontrar soluciones, por diferentes estrategias de incorporación a sociedades, logrando conformar una cultura con formas de expresión propias y procesos indentitarios específicos.
- La noción cultural de ciudadanía busca entender en su dimensión empírica cómo ciertos grupos, conservando o negociando particularidades y diferencias, traban relaciones de poder para incorporarse a una sociedad.
- La ciudadanía cultural nos coloca en el entendimiento del reclamo de derechos como grupo diferente o en desiguales condiciones; que se lleva a cabo mediante una serie de estrategias o prácticas específicas para ser parte de normas y dinámicas de una sociedad dominante.

Notas sobre las ciudadanías culturales como orientadoras para identificar contenidos escolares sobre la base de problemas sociales: algunas ideas

En el marco de este conjunto de notas es importante recuperar una propuesta que con Graciela Funes (2016) hemos desarrollado en otro escrito. Aquí solo presentaremos el esquema inicial para complejizarlo con los aportes de la ciudadanía cultural ofrecidos por Gerardo León.

La «formula» de ciudadanía de la que hablamos en párrafos anteriores es la siguiente:

$$(1+x)^n = 1 + \frac{nx}{1!} + \frac{n(n-1)x^2}{2!} + \cdots$$

Figura 1. Fórmula de ciudadanía.

Fuente: elaboración propia.

¿En qué consiste? Veamos cómo asignamos sentidos y significados a los términos de cada miembro de la fórmula. Recuperamos esta fórmula matemática porque nos resulta gráfica para la representación que queremos compartir. El signo = separa los dos miembros de la fórmula, es decir, los dos grandes periodos en el proceso de ciudadanización que nos interesa analizar: los siglos xx y xxi. Los signos + separan en términos: épocas, coyunturas o periodizaciones que evidencian las conquistas de derechos de acurdo a la dimensión de la ciudadanía que orientará la enseñanza (política, social, económica, cultural). Como puede advertirse, los signos «separan» en miembros y términos, en nuestro ejemplo ello es solo a los efectos de comprender y ubicarse temporalmente en los procesos sociohistóricos y culturales en los que podemos identificar configuraciones sociales otras.

En el primer miembro, desde la perspectiva que venimos planteando, *1* equivale a un individuo que, en la gradualidad nominal de una concepción de ciudadanía de baja intensidad, irá adquiriendo *x* derechos, donde *n* equivale a los civiles, políticos y sociales, dando como resultado = *1* persona sujeta a derechos y obligaciones, como puede observarse en la fórmula que representa la concepción liberal clásica de ciudadanía.

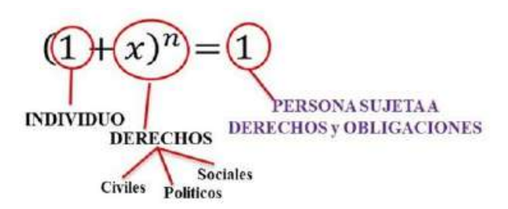


Figura 2. Fórmula liberal de ciudadanía.

Fuente: elaboración propia.

En el segundo miembro de la fórmula (siglo XXI), los términos, como característica de la sociedad actual, se complejizan aún más y, como la formula lo indica, queda abierta a la propia dinámica de los cambios de esta época en perspectiva de futuros inclusores por construir colectivamente. Entonces, ¿qué pasa cuando la ciudadanía configurada durante gran parte del siglo XX, conquista nuevos derechos? ¿Es una ciudadanía plena? Es decir (*1*) reclama/conquista nuevos derechos (*nx*), ¿qué ocurre cuando las otras, otros y otres invisibilizados, excluidos y marginados —durante mucho tiempo— ocupan el espacio público reclamando derechos e igualdad? *(1!+2!)* ¿Se comparten derechos? ¿Se suman? ¿Se quita a uno para otorgar a otro? ¿Desafían la indeterminación en la construcción de derechos? Considerar *1+x* (una persona con derechos) + *nx* (nuevos derechos conquistados) suponen reconocer al otro, otra y otres diversos pero iguales en derechos dinámicos e indeterminados, representado en la fórmula: *1!+2! = nn*. La complejidad de este proceso, en este segundo miembro de la fórmula: nx/1! (nuevos derechos conquistados con sus consecuentes obligaciones) + *n (n-1) x2* (otras ciudadanías diversas y plurales que disputan visibilización de lo oculto *(2!)* en el espacio público) nos indica la multiplicación de las ciudadanía que reclaman más y mejores derechos inclusivos. En este punto el futuro *(+…)* es el lugar de las posibilidades colectivas.

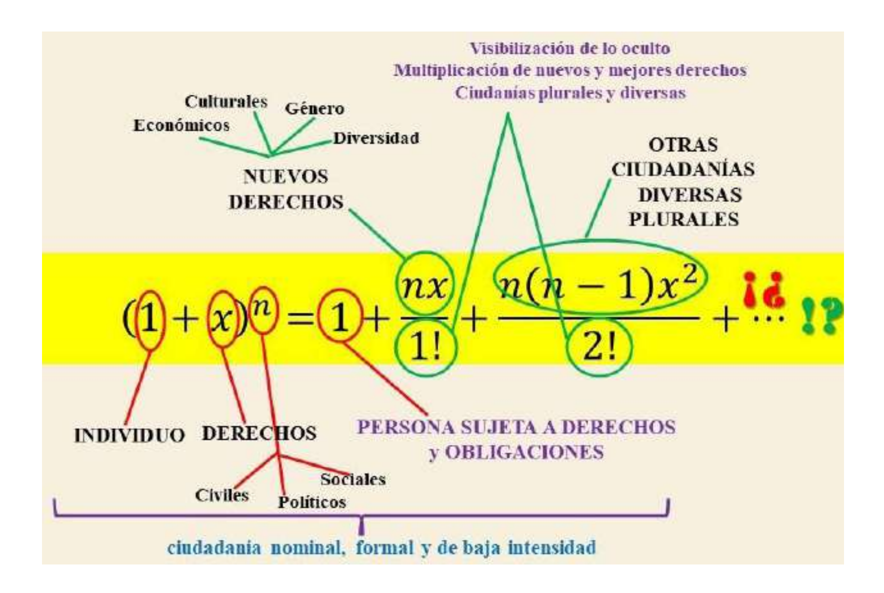


Figura 3. Fórmula ciudadanías inclusivas.

Fuente: elaboración propia.

Los movimientos sociales a nivel global están poniendo en evidencia los límites de una ciudadanía nominal y formal. Los cambios culturales de esta época cuestionan las racionalidades con las que significamos el mundo y las experiencias cotidianas de las ciudadanías. Las injusticias, la vulneración de derechos, la violencia contra las mujeres, la exclusión de les inmigrantes y de los locales/nacionales/originarios, la xenofobia, el patriarcado, el binarismo, la segregación, el racismo, la destrucción del patrimonio cultural y ambiental, la pobreza y la indigencia, el discurso del odio, la negación de la diversidad, la violencia institucional, el neocolonialismo, entre otros tantos, son los síntomas de que el cambio cultural invita a la empatía y a sensibilizarse sobre lo que, como humanidad, deberíamos refundar.

La complejidad de esta época requiere diálogo de saberes que contribuyan a la comprensión de las prácticas sociales en contextos. En el abordaje de las ciudadanías como desafío emergen las contradicciones epistemológicas y cotidianas de pensarnos en la diversidad y pluralidad. Las prácticas de enseñanza nos indican que el saber cotidiano, las representaciones y la subjetividad tensionan con la autoridad del saber científico y, probablemente ello se deba a la ausencia de diálogo sobre los que nos pasa. De allí que resulta importante recuperar las experiencias tanto individuales como colectivas para decodificar las identidades múltiples que son constitutivas de las comunidades diversas.

En las enseñanzas de las ciencias sociales y humanas recuperar las representaciones sociales es clave para trabajar *con ellas* y no *contra ellas*, como bien nos ha indicado Joan Pagès. También es importante desplazarse del *para* la formación ciudadana (política) para emplazarse *en* la formación de ciudadanías (cultural, económica) en tanto contribuye a mirar de manera más holística la vida cotidiana y los problemas sociales.

La ciudadanía cultural como síntesis de las expresiones y manifestaciones sociales no descarta la dimensión política o económica de la misma, muy por el contrario, la resignifica en tanto, como plantea Gerardo León, es la matriz sobre la que soportan formas de ciudadanías, porque las, los y les ciudadanos piensan, sienten, crean, creen y hacen en el mundo de forma simultánea, al mismo tiempo, en que habitan el mundo y su cotidianidad. Parafraseando a Félix Guattari y Suely Rolnik (2006), desterritorializar la ciudadanía de baja intensidad para reterritorializarla en el espacio público quizás sea una posibilidad de justicia social, igualdad y dignidad humana.

Referencias bibliográficas

Achilli, Elena (2000). *Investigación y formación docente*. Laborde.

Aróstegui, Julio (2001). Ver bien la propia época (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia). *Sociohistórica,* (9/10), 13–43. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2938/pr.2938.pdf

Bauman, Zygmunt (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Gedisa.

Benejam, Pilar (2015). *¿Qué educación queremos?* Octaedro.

Castells, Manuel (2005). Globalización e Identidad. *Quaderns de la Mediterrània*, 11–20. rededucativa.pbworks.com

Guattari, Félix y Rolnik, Suely (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo.* Edición Traficantes de Sueños.

Hobsbawm, Eric (1998). *Historia del Siglo XX*. Crítica.

Jara, Miguel (2008). Los valores democráticos. Coordenadas para la enseñanza de la historia reciente/presente. *Reseñas de Enseñanza de la Historia. APEHUN*, (6), 119–145.

Jara, Miguel (2020a). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clío & Asociados. La Historia enseñada,* (30), 75–89. Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de La Plata.

Jara, Miguel (2020b). Finalidades y contenidos de las ciencias sociales y humanas en los diseños curriculares de las provincias de Río Negro y Neuquén. *Clío & Asociados. La Historia enseñada,* (31), 91–113. Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de La Plata.

Jara, Miguel y Funes, Graciela (2016). Didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva y enfoque de la educación ciudadana. En Jara, Miguel y Funes, Graciela (Comps.). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales.* FACE, Universidad Nacional de Comahue.

Larrosa, Jorge (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía, 18*, 6–10. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065

León, Gerardo (2009). Comunicación y ciudadanía cultural. La migración como práctica de comunicación. *Razón y Palabra*, (66), 1–14. Universidad de los Hemisferios.

Pagès, Joan (2018). Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro? *Reseñas de Enseñanza de la Historia, APEHUN,* (16), 15–46.

Quijano, Anibal (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.* CLACSO.

Wallerstein, Immanuel (2004). *Las incertidumbres del saber.* Gedisa.

Sousa Santos, Boaventura de (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires).* http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf

Sousa Santos, Boaventura de (2019). Derechos humanos, democracia y desarrollo. En de Sousa Santos, Boaventura de y Sena Martins, Bruno (Eds.). *El pluriverso de los derechos humanos. La diversidad de las luchas por la dignidad.* Akal/Inter Pares.

Enseñar Matemática en diferentes contextos institucionales, disciplinares y profesionales

Marcel David Pochulu

Los contextos de enseñanza de la Matemática en la actualidad

Este trabajo tiene por propósito esbozar algunas respuestas para el interrogante: ¿de qué manera, y en qué momento, se forman profesores de Matemática para desarrollar sus tareas en diferentes contextos institucionales, disciplinares y profesionales? Entendemos que el posicionamiento para enseñar en una carrera de Matemática o de otras profesiones (contadores, economistas, biólogos, agrónomos, etc.) no debiera ser el mismo. Para ello, partimos de algunos lineamientos tomados para la formación de profesores, considerando sus fortalezas y debilidades, como así también, el vínculo que existe entre la disciplina y las tareas que se proponen en las clases.

Finalizamos con un análisis de lo que aportan las materias de Matemática y de Educación Matemática para formar un profesor que tiene que enseñar en diferentes contextos, dejando planteadas algunas reflexiones y caminos posibles.

Desde hace algún tiempo se vienen realizando nuevos planteos para la enseñanza de la Matemática en todos los niveles educativos de Argentina, lo cual afecta de manera directa a la formación inicial de profesores de esta disciplina. El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECCT) plantea que:

> La mayoría de los que terminan la secundaria, no egresan con los saberes mínimos necesarios para desenvolverse en asuntos de comprensión básica de la matemática en la vida cotidiana. Esta dificultad en el acceso al conocimiento disciplinar refuerza en los/as estudiantes el supuesto de que la matemática es para unos pocos, y muchas veces el fracaso en esta disciplina se constituye en una de las causas del abandono escolar. (MECCT, 2018:11–12)

Enfocándose en primaria y secundaria, el Plan Nacional Aprender Matemática propuso el cambio de las estrategias que utilizan los profesores, argumentando que basan sus propuestas en los resultados deficientes que tuvieron las

evaluaciones nacionales e internacionales (MECCT, 2019). En particular, el Plan Nacional Aprender Matemática busca que se diseñen situaciones de aprendizaje contextualizadas y realistas, donde los estudiantes puedan vivenciar el proceso de construcción del conocimiento matemático, y el MECCT sostiene que

> Las propuestas curriculares y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la formación docente inicial deben promover en los/as futuros docentes las comprensiones y el desarrollo de capacidades centrales vinculadas con este enfoque de enseñanza de la matemática. (2019:6)

Al profundizar en los detalles de estas propuestas de formación inicial de profesores, advertimos que son necesarias capacidades y saberes que trascienden el propio campo de la Matemática. Por ejemplo, para el MECCT, un profesor de Matemática debería contar con conocimientos interdisciplinarios que lo lleven a diseñar tareas para los estudiantes que implican:

> Comprender si es conveniente una oferta o promoción de venta de un producto; transitar barrios o ciudades desconocidas conservando la orientación; recalcular los ingredientes de una receta cuando cambia el número previsto de comensales; interpretar resultados de análisis médicos contrastando los valores en relación con los de referencia, los factores de riesgo, la esperanza de vida, etc.; tener una actitud crítica ante las informaciones presentadas en los medios de comunicación en formato de cifras o gráficos, distinguiendo opinión de proposición; manejar criterios confiables de generación y gestión de palabras clave y otros tipos de códigos de seguridad; entender facturas de consumo de servicios domésticos (electricidad, gas, agua, entre otras); comprender y explicar los motivos por los que todos los juegos de azar que involucran dinero han sido diseñados para que gane la banca y se arruine al jugador; decidir cuál es más conveniente entre distintos planes de crédito; conocer cómo se elaboran los índices económicos y sociales y analizarlos críticamente; estar mejor preparado para comprender conceptos de otras disciplinas: interés, velocidad, amortización, susceptibilidad, etc.; abstraer y generalizar de estas situaciones de la vida las relaciones, categorías y propiedades matemáticas que están involucradas. (2019:23–24)

Si nos pasamos al nivel universitario, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) realizó, en febrero de 2019, la convocatoria para el Programa Logros, línea de trabajo Enseñanza de la Matemática (EMA). Este Programa expresa, en sus bases, que es necesaria la actualización de la formación docente en didácticas innovadoras para la enseñanza de la Matemática, como parte de una alfabetización contextualizada de los estudiantes de diferentes disciplinas. Ade-

más, el documento señala que no es posible sostener propuestas formativas que fueron originadas en el contexto del siglo XX para la formación de ciudadanos del siglo XXI. Asimismo, en Argentina, desde el año 2006, el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) acordó llevar adelante una propuesta de innovación que reformula la formación de ingenieros, posicionándola en la enseñanza orientada al desarrollo de competencias. Esta propuesta responde a nuevos paradigmas acerca de «la sociedad del conocimiento, la globalización, las redes y la actual economía» (CONFEDI, 2014:9), que conforman un escenario particular en el cual se requerirá nuevas formas de intercambio y de comunicación entre los sujetos (López Ruiz, 2011; Giordano–Lerena y Cirimelo, 2013).

Los documentos diseñados por el CONFEDI, popularmente conocidos como el *Libro Azul* y el *Libro Rojo*, definen las competencias requeridas para el ingreso (CONFEDI, 2014) y las competencias genéricas y específicas de egreso (CONFEDI, 2018). Entre las razones de esta innovación en ingeniería se afirma que «el mundo cambió y sigue cambiando, y la sociedad actual exige más a la Universidad; no solo exige la formación profesional (el "saber"), sino también, la dotación de competencias profesionales a sus egresados (el "saber hacer")» (CONFEDI, 2014:9). Por consiguiente, es necesario formar a un ingeniero pensando en lo que efectivamente hace en su profesión, desde todas las asignaturas que conforman un plan de estudio de la carrera, y proponer procesos de enseñanza y aprendizaje para que tiendan al desarrollo y evaluación de las competencias.

Continuando con ejemplos de cambios que se proponen a nivel educativo, para las carreras técnicas del nivel superior no universitario de la Provincia de Córdoba, los diseños curriculares requieren la incorporación de prácticas formativas que apunten al perfil profesional de las mismas y desde cada espacio curricular. Nuevamente esto impone al profesor el desafío de diseñar clases de Matemática que puedan hacer un aporte a un perfil profesional que puede ser distante al de su propia formación. Basta que pensemos en la formación de técnicos en Administración de Empresas, en Alimentos, en Agronomía, u otra orientación, donde las incumbencias profesionales implican actividades como: administrar los fondos y las finanzas, administrar la producción, realizar análisis de ensayos e interpretar sus resultados, entre otras.

Tales planteos, muchas veces fruto de largas discusiones entre especialistas de diferentes campos disciplinares o de resultados de investigaciones, ponen en escena algún tipo de condicionamiento didáctico–matemático que el profesor a cargo de una materia tendría que atender en su propuesta de enseñanza, y ante los nuevos roles que le está imponiendo la profesión. A su vez, esto pone a la luz la necesidad, tanto a nivel secundario como superior, de que los pro-

fesores a cargo de una materia puedan adaptar y/o diseñar sus propuestas de enseñanza a los requerimientos académicos que reciben o les son impuestos desde las instituciones u organismos oficiales.

Pensar en cómo enseñar materias que están en la formación de otras profesiones, o con enfoques diferentes a los que atravesaron los futuros profesores, requeriría transformarlas y reorganizarlas para hacerlas objeto para la enseñanza. Inicialmente rigen criterios epistemológicos, que responden a la organización lógico–conceptual de cada disciplina, pero se suman otros que fundamentalmente aportan a entender cómo plantear la enseñanza, teniendo presente a los destinatarios de ella.

Las instituciones de formación docente y los profesores aún respondemos fuertemente al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad, los cuales están en crisis y deberían ser reemplazados. En este sentido, las bases del Programa Logros EMA de la SPU llama a la reflexión cuando expresa:

> Los cambios sustantivos que atraviesan a nuestra sociedad exigen cambios de igual índole en los procesos educativos. La permanencia de propuestas formativas originadas para el contexto de siglo XX es probable que sirvan de poco para los ciudadanos del siglo XXI. En particular, existe una gran cantidad de prácticas sociales que requieren de un pensamiento lógico–matemático en niveles crecientes.
>
> Es necesario repensar la enseñanza de la matemática como parte de una alfabetización contextualizada de los estudiantes de diferentes disciplinas. Sus competencias para resolver problemas, pensar críticamente, modelar y operar sobre la realidad se propiciarán sobre una base lógica, racional expresable de modo matemático. (…)
>
> El desarrollo de estas competencias, es un proceso que va desde lo factual concreto a lo simbólico abstracto, resulta determinante para alcanzar logros en la formación de carreras universitarias, especialmente en carreras de disciplinas sensibles en las economías del conocimiento, como el diseño, las nuevas tecnologías y las finanzas. (2019:1)

Esto nos lleva al planteo de un sinnúmero de interrogantes, con la intención de establecer algunas pautas o criterios que contribuyan a la formación inicial de profesores de Matemática. Entre ellos tenemos: ¿cómo transformar la clase de Matemática para que responda a las necesidades de un mundo globalizado y de un mercado de trabajo flexibilizado cuyas demandas formativas mutan constantemente? ¿Cómo se podría confiar en el sentido de lo que enseñamos si lo que hacemos en las aulas está siendo profundamente cuestionado? ¿Qué cuestiones se podrían considerar desde la formación inicial de profesores para

afrontar las nuevas tareas que impone la profesión? ¿Qué proceso debe vivir el futuro profesor para que se apropie del saber matemático escolar y de su práctica para los diferentes contextos donde ejercerá la profesión? ¿Cuál es el proceso que debe vivir el saber matemático para que la visión del aprendizaje del futuro profesor no esté centrada en objetos abstractos ajenos a la realidad, tal como ha ocurrido hasta el momento?

Desafíos y experiencias en la formación de profesores de Matemática

Afrontar los desafíos que se imponen en la formación inicial de profesores conlleva a reflexionar tanto sobre el saber disciplinar y didáctico que los atraviesa. En lo disciplinar, aún persiste la concepción de que la Matemática está basada en objetos abstractos y aislados de la realidad, donde es necesario memorizar técnicas de resolución sin retener su sentido, repetir definiciones formales que no se logran relacionar con otros conceptos, entre otras cuestiones. Esto es, se concibe a la Matemática como una ciencia estructural, rígida, atemporal y descontextualizada, cuyos conocimientos se han producido mediante la utilización de métodos deductivos que se apoyan en la lógica y axiomática propia de esta ciencia.

En lo didáctico, muchos profesores consideran que la Didáctica de la Matemática se circunscribe a técnicas de enseñanza y que es suficiente analizar la resolución experta de un problema para valorar si se logran ciertos objetivos disciplinares previamente propuestos. Ciertamente, esta concepción de la Didáctica de la Matemática se aleja de la realidad y de lo que se espera que haga un profesor en el aula. Hay que tener en cuenta que hoy en día la Didáctica de la Matemática es un campo con luz propia, supera las limitaciones de la didáctica clásica, posee una abundante producción científica y no se logra abordar en su total completitud en la formación de profesores.

Por otra parte, afrontar las nuevas tareas que impone la profesión docente no puede recaer solo en la Didáctica de la Matemática, ni se solucionan solo con ella, sino que se ven implicadas todas las materias que conforman el plan de estudio. En este punto, esbozamos algunas consideraciones en torno a lo que no daría resultado, lo que sí sería esperable y el desafío que se tiene en la formación de profesores ante los nuevos roles que está imponiendo la profesión.

Lo que no daría resultado en la formación de profesores de Matemática

No daría resultado sostener únicamente clases formalistas/estructuralistas de Matemática en la formación inicial de profesores pensando que los nuevos roles que impone la profesión se resuelven en Didáctica de la Matemática. Entendemos el estilo *formalista/estructuralista* cuando el profesor le otorga vital importancia a los conceptos, definiciones, propiedades, estructuras, lemas, teoremas y proposiciones propios de la Matemática (Pochulu, 2007, Pochulu, D'Andrea y Ferreyro, 2019). A su vez, en este tipo de clases se hace un fuerte uso de procesos de simbolización, soportados, generalmente, por lenguaje conjuntista y simbólico propios de la Matemática. Los contenidos y temas se presentan de manera descontextualizada y no están relacionados con la realidad cotidiana del estudiante o perfil profesional de la carrera.

Desde el punto de vista metodológico, las clases son prioritariamente magistrales, siendo además la estructura del sistema la guía del proceso de aprendizaje, pues el profesor define los conceptos, pone ejemplos y demuestra propiedades (de manera deductiva), y los estudiantes circunscriben la actividad a aplicar lo visto en problemas intramatemáticos durante las clases prácticas.

Gascón (2001) y Parra (2005) sostienen que los futuros profesores conceptualizan a la Matemática como un conjunto de reglas asociadas lógicamente, producto de un enfoque formalista que se sustenta por concebirla como un sistema formal, consistente y sin contradicciones y, por tanto, orientan sus planificaciones en la transmisión de habilidades por repetición.

Cabe destacar que el estilo *formalista/estructuralista* también lo encontramos habitualmente en los libros de texto tradicionales de la disciplina, con los cuales se formaron los profesores. En ellos aparece inicialmente la componente teórica y hacia el final del capítulo, ejercicios o actividades para poner en juego los procedimientos, técnicas, algoritmos y rutinas previamente aprendidos.

Muy ligado al estilo *formalista/estructuralista* está el *mecanicista/empirista,* caracterizado por prácticas que se centran en la aplicación de procedimientos, técnicas y algoritmos propios de la Matemática, en desmedro de conceptos, definiciones, propiedades, proposiciones, teoremas y lemas involucrados en las situaciones problemas. Habitualmente son técnicas, algoritmos y fórmulas aplicadas a la resolución de problemas intramatemáticos o aplicaciones estándares y triviales de la Física o disciplinas que la usan como herramienta.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo del profesor está basado en la repetición y mecanización de reglas y procedimientos, pues toma como punto de partida la realidad cercana al estudiante y lo que requiere para la aprobación en Matemática. La enseñanza en este contexto es básicamente uti-

litaria y la actividad del alumno se sustenta en un trabajo de mimetización y posterior entrenamiento como agente pasivo del aprendizaje. Habitualmente estas clases carecen de profundización y sistematización en el aprendizaje que logran los estudiantes.

El estilo *formalista/estructuralista* o *mecanicista/empirista* no llegarían a achicar la brecha que se genera entre la Matemática que recibe el futuro profesor y la que debe abordar en el aula, sino más bien, la amplifican. Esta apreciación guarda estrecha relación con lo expuesto en el Plan Nacional Aprender Matemática (MECCT, 2019:24) cuando se enfatiza que: «aprender algoritmos, métodos y procedimientos trabajando mecánicamente, sin reflexionar ni comprender lo que se hace, difícilmente tenga resultados equiparables».

Ahora bien, si un profesor fue formado en un estilo *formalista/estructuralista* o *mecanicista/empirista*, seguramente esa es la concepción que tiene de la disciplina y el modo en que cree que debe ser enseñanza en las aulas. Ante esta situación, traemos a colación un interrogante que se plantean Reyes Gasperini y Cantoral (2012:1006): «¿podrán ellos [aludiendo a los profesores] favorecer la problematización del saber si no lo han hecho durante su formación, ni inicial, ni continua? Parece imposible creer que un docente puede provocar, bajo estas circunstancias, situaciones que propicien dicha construcción».

Además, hay que tener en cuenta que muchas veces a los profesores les han mostrado, en su formación previa, que la Matemática es un cúmulo de conocimientos acabados y continuo, con carácter utilitario y no funcional, donde seguramente no tuvieron marcos de referencia para resignificar la enseñanza de esta ciencia. Imaginemos, para este último caso, profesionales que no se formaron como profesores, sino como matemáticos, pero que están formando docentes.

Si nos enfocamos en la formación pedagógica del futuro profesor, y en Argentina en particular, advertimos que los aportes de la Didáctica de la Matemática se realizaron centralmente desde *Teoría de Situaciones Didácticas,* promovida por Guy Brousseau. Este enfoque o línea de la Educación Matemática fue prácticamente el único utilizado para plantear reformas a la escolaridad primaria, secundaria y pensar la formación inicial y continua de maestros y profesores (Pochulu y Rodríguez, 2012).

Sin embargo, en otras partes del mundo se desarrollaron otras perspectivas sobre la Didáctica de la Matemática (Educación Matemática o Matemática Educativa como también suele denominarse) y, con el paso del tiempo, una enorme cantidad de ellas comenzaron a compartir el espacio de conocimientos útiles para pensar tanto en la formación de profesores como en la enseñanza de la Matemática. En este punto, Pochulu y Rodríguez sostienen:

> La comodidad y practicidad de revistas electrónicas o publicaciones internacionales con referato a las que se accede vía internet, permite suponer que —con mucha simpleza— docentes interesados en buscar información para sus clases accederán a trabajos recientes pudiendo aprovecharlos para sus intereses particulares. Esta característica de las comunicaciones actuales obliga a que el docente o formador de profesores disponga de herramientas que le permitan comprender desde qué enfoque teórico está enmarcado el trabajo al que ha tenido acceso. (2012:11)

El Plan Nacional Aprender Matemática de Argentina se enfocó en los últimos materiales producidos para los profesores en la Teoría Socioepistemológica, como línea de Didáctica de la Matemática, la cual debió comprender el docente ya formado si quería adaptarse con rapidez a los cambios que se propusieron. A su vez, desarrollar clases de Matemática para la formación de otros profesionales en la universidad, o los que impuso el Plan Nacional Aprender Matemática para la escuela secundaria, conlleva a trabajar con herramientas y constructos que se obtienen de otros enfoques y líneas de la Didáctica de la Matemática (Escuela Anglosajona de Resolución de Problemas, Recorridos de Estudio e Investigación de la Teoría Antropológica de lo Didáctico, Escenarios de Investigación de la Educación Matemática Crítica, Modelización Matemática, entre otros). En síntesis, no daría resultado formar a profesores bajo un enfoque formalista/estructuralista o empirista/mecanicista de la Matemática, o que conozcan solo un enfoque o línea de la Didáctica de la Matemática (habitualmente Teoría de Situaciones Didácticas).

Lo que se espera en la formación de profesores de Matemática

En este contexto sí se esperaría una relación adecuada en la formación matemática del futuro profesor que se vincule con clases contextualizadas realistas, pues así lo exigen los actuales lineamientos curriculares de Argentina. El estilo *contextualizado/realista* propone acercarse a los problemas básicos de la Matemática a través de las prácticas sociales que le dan significado o son utilizadas en la profesión de una carrera, integrando tanto lo teórico o conceptual con lo práctico o empírico de la disciplina. Esta concepción tiene sus bases en:

a. Lo que los psicólogos han aprendido sobre el modo en que los humanos razonan, sienten, recuerdan, imaginan y deciden.

b. Lo que han aprendido los antropólogos sobre la manera en que el significado es construido, aprendido, activado y transformado.

c. Lo que han investigado los didactas de la Matemática sobre la manera en que los estudiantes construyen y comprenden los objetos matemáticos.

El estilo *contextualizado/realista* se caracteriza del siguiente modo:

> Metodológicamente son clases orientadas a los procesos y tienen como principio construir modelos que describan el mundo real, utilizando variables y relaciones entre las mismas. Por lo tanto, se llevan a cabo actividades de observación, investigación, informes, planteo de situaciones conflictivas que impliquen el análisis, la síntesis e integración, la búsqueda de información de todo tipo, la generación de relaciones y nuevos interrogantes para acceder a nuevos aprendizajes, entre otras. El alumno, en estas clases, explora, experimenta, hipotetiza, analiza sus avances, cambia de rumbo, reflexiona sobre lo hecho, advierte cómo está pensando y encarando la tarea, etc. (Pochulu, D'Andrea y Ferreyro, 2018:70)

Los tres estilos descritos anteriormente los podemos imaginar ocupando los vértices de un triángulo (Figura 1) en sus concepciones más puras. Una clase de Matemática se ubicaría en algún punto de este triángulo, lo cual dependerá del sistema de creencias que posee el profesor acerca de esta ciencia y de su enseñanza y aprendizaje.

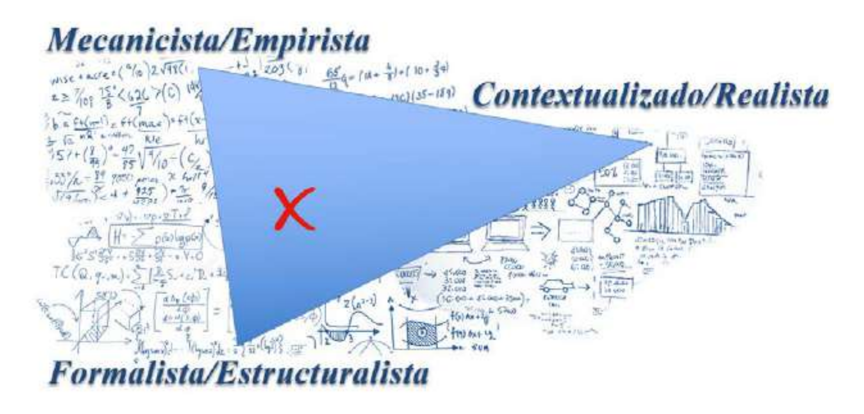


Figura 1. Estilos de enseñanza de la Matemática.

Apoyando esta concepción de enseñanza y aprendizaje de la Matemática, el Plan Nacional Aprender Matemática expresa que «la Matemática debe enseñarse de manera tal que le permita a los/as estudiantes analizar y resolver situaciones contextualizadas y experimentar a nivel escolar los modos de hacer, pensar, comunicar y validar propios de la disciplina» (MECCT, 2019:59). Esta misma lógica lo plantea el CONFEDI (2014) para 25 carreras de ingeniería en

Argentina, buscando superar los modelos tradicionales (*formalista/estructuralista – mecanicista/empirista*), promoviendo la resolución de problemas y aplicaciones a situaciones de la vida real y profesional del ingeniero (*contextualizado/realista*).

También se espera una formación en Didáctica de la Matemática desde múltiples miradas, enfoques y líneas teóricas. Esta formación lograría «profundizar la congruencia entre el campo de la formación específica —principalmente en las unidades curriculares de la disciplina y de la Didáctica de la Matemática— y los lineamientos para la educación obligatoria contemplados en los NAP, IPAP y Diseños Curriculares Jurisdiccionales» (MECCT, 2019:60).

Posicionados en la Teoría Socioepistemológica, Reyes Gasperini y Cantoral (2016) postulan que los cambios son posibles mediante la problematización del saber matemático y problematización de la Matemática escolar como base para impulsar el empoderamiento docente, más que en la producción de prototipos de herramientas didácticas para el aula. No obstante, para estos investigadores de la Matemática Educativa se requiere de:

> Un docente que cuestione y analice los fundamentos y procesos matemáticos de donde se derivan los algoritmos, reconozca los diversos desarrollos del pensamiento que subyacen a su construcción, es decir, las distintas formas de argumentación, e incorpore la noción de aula extendida en tanto privilegie la vida misma del que aprende favoreciendo la aparición de diversas racionalidades contextualizadas y, así, el saber adquiera un estatus funcional, y sobre todas las cosas, que cambie su relación al conocimiento matemático. (Reyes Gasperini y Cantoral, 2016:171)

A modo de cierre

Enseñar Matemática en diferentes contextos institucionales, disciplinares y profesionales lleva a decidir sobre los objetivos, contenidos que queremos que los estudiantes aprendan de esta ciencia (que es muy diferente a lo que deseamos enseñar como profesores) y una metodología de enseñanza apropiada para el curso y nivel. Para este proceso tendríamos que preguntarnos, y obtener una respuesta genuina, al siguiente cuestionamiento: ¿por qué es necesario y se debe enseñar este contenido? Responder esta pregunta debería trascender el hecho de: porque está en el programa de estudio, porque a mí me lo enseñaron cuando pasé por ese nivel, porque sirve para aprender a razonar, porque lo pide el profesor del curso siguiente, etc. Es necesario que encontremos respuestas fundamentadas a preguntas que los propios estudiantes nos

hacen: «profesor, ¿esto para qué me sirve?», y que cuestionemos el saber que se pone en juego.

Un posible camino se encuentra al buscar respuestas a la pregunta: ¿qué problemas resuelve este contenido de Matemática? Pero qué problemas reales resuelve en esta carrera profesional en particular o para este nivel educativo. Relacionado con este interrogante tenemos el siguiente: ¿qué contextos le dan sentido y significado a lo que estamos desarrollando de Matemática? Responder a esta última pregunta podría lograr que lo que hacemos en una clase sea verdaderamente significativo para el estudiante. Este posicionamiento ayudaría a pensar en una alfabetización matemática tal como se plasma en el espíritu de los diseños curriculares y en las tendencias actuales de la Didáctica de la Matemática.

No obstante, el gran problema que se presenta es que tenemos que enseñar de un modo diferente al que fuimos formados. Habitualmente escogimos ser profesores de Matemática porque seguramente nos gustó esta ciencia y, en muchos casos, pasamos por modelos formativos formalistas/estructuralistas que nos marcaron. Ahora los desarrollos e investigaciones en Didáctica de la Matemática expresan que deberíamos enseñar de manera diferente, lo cual se contrapone con nuestra experiencia de vida: ¿por qué debería ser distinto si yo aprendí de esa manera? Habría que preguntarse: ¿qué fue lo que aprendimos?, o más profundo aún, si efectivamente aprendimos, o si solo aprendimos a repetir y aplicar conocimiento matemático sin posibilidad de transformarlo, cuestionarlo o reflexionar sobre él.

En consecuencia, existe una brecha entre la formación de profesores de Matemática y lo establecido en los diseños curriculares. Al mismo tiempo, se hace necesario pensar en una formación de profesores de Matemática que no necesariamente se desempeñarán en carreras de esta ciencia, lo cual incrementa la complejidad de los cambios a realizar.

Asimismo, es necesario fortalecer la formación inicial de profesores de Matemática, creando comunidades de aprendizaje entre docentes de los diversos institutos y universidades para que la transformación sea sostenible y contextualizada. De todos modos, será necesario afrontar otro desafío: formar a futuros profesores de Matemática con profesionales que fueron formados en otro paradigma, los que, a su vez, deben comprender que el modo que actualmente se propone la enseñanza y aprendizaje tiene notables ventajas respecto del anterior.

Referencias bibliográficas

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (2014). *Competencias en ingeniería*. Universidad FASTA.

CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería) (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la república argentina – Libro rojo de CONFEDI*. CONFEDI. *https://confedi.org.ar/librorojo/*

Gascón, Josep (2001). Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes. *Relime, 4*(2), 129–159.

Giordano–Lerena, Roberto y Cirimelo, Sandra (2013). Competencias en ingeniería y eficacia institucional. *Ingeniería Solidaria, 9*(16), 119–127.

López Ruiz, Juan Ignacio (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, (356), 279–301.

MECCT (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación) (2018). *Marco Nacional para la mejora del aprendizaje en matemática*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MECCT (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación) (2019). *Marco nacional para la mejora del aprendizaje en matemática*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Parra, Hugo (2005). Creencias matemáticas y la relación entre actores del contexto. *Relime, 8*(1), 69–90.

Pochulu, Marcel (2007). Clases universitarias de matemática: configuraciones e implicancias educativas. *Proyecciones, 5*(2), 21–32.

Pochulu, Marcel; D'Andrea, Leonardo y Ferreyro, Mariano (2019). Indicadores de referencia para valorar planificaciones de matemática orientadas al desarrollo de competencias en ingeniería. *Revista Electrónica De Divulgación De Metodologías Emergentes En El Desarrollo De Las STEM*, *1*(1), 63–78.

Pochulu, Marcel y Rodríguez, Mabel (2012). *Educación Matemática – Aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos*. UNGS y EDUVIM.

Reyes Gasperini, Daniela y Cantoral. Ricardo (2016). Empoderamiento docente: la práctica docente más allá de la didáctica… ¿qué papel juega el saber en una transformación educativa? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 12*(11), 155–176.

SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) (2019). *Convocatoria piloto programa Logros: línea de trabajo Enseñanza de la Matemática (EMA) – Anexo I*. Secretaría de Políticas Universitarias.

Prácticas colectivas en la formación docente en Música

Andrea Mariel Sarmiento

Introducción

En este artículo compartimos un recorrido posible por una propuesta que entrama la docencia, investigación y extensión en el campo de la formación docente en educación musical.

Concebimos la docencia como un trabajo colectivo que puede generar un diálogo entre pares e invita desde ese lugar a un encuentro de personas, a la construcción de una comunidad que comparte saberes, experiencias, expresiones culturales y sociales en las cuales se reconocen.

En esa misma línea de sentido, desde lo específicamente musical, la apuesta abreva en experiencias de prácticas musicales colectivas. Un lugar que nos invita a apropiarnos de lógicas alternas de construcción de conocimientos que acontecen en espacios informales que se desarrollan más allá de las fronteras de las academias.

Desde el interjuego Didáctica General y Didáctica Específica, formularemos algunos interrogantes que nos permitan reflexionar sobre la formación de grado universitaria.

Abriendo el juego

En el afán de construir una reflexión sistemática acerca de la enseñanza, es posible reconocer una vasta discusión y una amplia literatura acerca de las relaciones, distancias y cercanías, encuentros y desencuentros entre didáctica general y didácticas específicas.

Relaciones y vínculos signados por la complejidad, que dan cuenta de múltiples y diversas tradiciones, marcos teóricos, problemáticas y referencias. El vínculo entre lo general y lo específico se mueve en un juego de reciprocidades, entrecruces, complementariedad y cooperación, pero también es posible pensarla desde posiciones encontradas, oposiciones y resistencias.

En esta relación intrincada, abogamos por una construcción dialógica fecunda, que se nutra de diversos aportes, que recupere puntos de vistas de la didáctica general como de las didácticas específicas, que no sean simples adaptaciones sino profundas discusiones que permitan, en nuestro caso particular, aportar a la reflexión y a la innovación en la formación de grado universitaria de docentes de Música.

Enmarcados en dos cátedras de práctica docente y residencia en el campo de la educación musical (destinadas a nivel secundario y superior) la propuesta de enseñanza —íntimamente ligada al trabajo de investigación y extensión— que aquí compartimos, se sostiene desde un enfoque multirreferencial. Sin embargo, en esta instancia, intentaremos poner el foco para el análisis desde la didáctica general y específica como categorías en diálogo.

Desde el año 2008, la propuesta de enseñanza de ambas cátedras articula de manera sistemática con los proyectos de investigación desarrollados. En una primera etapa (2008–2013),[1] abordamos un estudio sobre formación docente inicial y continua en Profesorados de Música y Artes Visuales. En esta experiencia de trabajo interdisciplinar, con la participación de una especialista en didáctica general, realizamos una lectura de corte comparativo desde una reconstrucción histórica de los institutos de formación docente de la provincia y de la propia unidad académica. Esto permitió identificar singularidades, proximidades y distancias entre ciertos modos de entender y hacer arte y las maneras por las que se opta para la transmisión de ese campo de conocimientos y prácticas. Ello se constituyó en un insumo para nuestras cátedras al posibilitar identificar tradiciones y matrices fundacionales de las instituciones de formación docente y su cruce con el presente.

Por otra parte, el análisis de los diseños curriculares de la jurisdicción Córdoba nos permitió reconocer perspectivas y saberes involucrados y, a partir de allí, revisar los contenidos que incorporamos en nuestros programas.

Finalmente, esta investigación sumó aportes centrales en nuestra participación como agentes curriculares en instancias de elaboración de nuevos planes de estudio para la formación de docentes en artes. Planes de estudios que

1. Los proyectos de investigación que aquí se mencionan fueron subvencionados en su totalidad por SeCyT–UNC. En el período 2008–2013 fueron tres proyectos titulados «La formación docente en el campo de la Educación Artística: un estudio desde el interjuego formación inicial–formación continua», dirigidos por la Dra. Celia Salit y con codirección de Mgter. Andrea Sarmiento (2012–2013). Posteriormente, en el período 2014–2017 se avanza con el proyecto titulado «La música que suena en la escuela secundario: un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección» dirigido por Mgter. Andrea Sarmiento, y finalmente el proyecto que se está llevando a cabo (2018–2021) «Prácticas colectivas y aprendizajes musicales», también bajo la dirección de Mgter. Andrea Sarmiento.

comenzaron a implementarse en nuestra facultad a partir del año 2015. En este caso, el trabajo interdisciplinario, las miradas desde lo general y lo particular y los aportes de la investigación, comenzaron a moldear la propuesta de enseñanza.

La música/las músicas y el currículum nulo

Las universidades son espacios de legitimación de saberes, espacios de enseñanza, investigación, relación con la comunidad. Si bien algunas universidades argentinas tienen una larga trayectoria (por citar un caso, la Universidad Nacional de Córdoba fue fundada hace más de 400 años), el ingreso del campo de las artes en las mismas fue tardío. En el campo de los estudios musicales, se reconoce claramente la herencia del modelo conservatorio.

Como señala la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 111/10, la educación musical surge como heredera de la tradición clásica europea occidental. Acuña una idea de música como arte puro, sostenida por idealismo del siglo XIX. Desde este punto de vista la música posee los atributos de universalidad, complejidad, excelencia.

Se funda en los conceptos de obra, genio creador, y se sustenta en una metodología de transmisión de saberes que prioriza la relación maestro discípulo, toma al texto musical como soporte central de la música, con un sistema teórico–analítico que se establece como canónico, como también su repertorio.

Coincidimos con diversos autores (Samper Arbeláez 2011; Holguin Tovar 2017) en señalar que tradicionalmente, las universidades latinoamericanas han tendido a desarrollar mayoritariamente sus planes de estudio a partir de repertorios europeos y desde una compartimentalización de las diversas competencias musicales.

Es indudable el valor de la tradición europea, que enriquece el acervo artístico y el pensamiento musical de los/las estudiantes. Sin embargo, nos preguntamos cuál es el lugar asignado a otros saberes excluidos por la academia que forman parte de las prácticas cotidianas y de los territorios musicales de los/las estudiantes. Surgen entonces los siguientes interrogantes: ¿qué entendemos por música/músicas? ¿Qué músicas practican nuestros/as estudiantes? ¿Qué músicas consideramos válidas para ser enseñadas en las escuelas?

Compartimos con Julio Mendívil (2016) que es central la reflexión acerca de cómo educar a las nuevas generaciones en una concepción de música acorde con estos tiempos globales, en los cuáles las culturas tienden a confluir y compartir espacios comunes.

Interrogantes que se transforman en preguntas de investigación, investigación que nos lleva a preguntarnos por las músicas en plural, a revisitar los documentos curriculares, recorrer las escuelas, recuperar las voces de sus docentes y estudiantes, y escuchar sus músicas, con el propósito de pensar de qué manera tenemos que forman a nuestros/as alumnos/as, futuros profesores de Música.

Como dijimos anteriormente, el modelo conservatorio deja su legado en la enseñanza musical tanto profesional como en el sistema educativo, particularmente en la escuela secundaria. Al considerar de manera casi exclusiva las manifestaciones artísticas denominadas «cultas», establece un único canon válido, y por tanto un único modo de entender qué es la música.

Desde esta perspectiva, y por un largo tiempo, las clases de Música en la escuela secundaria, giraron en torno a los períodos de la música académica europea, abordados en términos generales teóricamente. Propuesta que hizo hincapié en las biografías de los principales compositores y un listado de sus obras más destacadas (Sarmiento, 2017).

Las músicas de adolescentes y jóvenes tuvieron que esperar para ingresar en las aulas como parte de las propuestas de enseñanza. A partir de la primera década del siglo XXI los documentos[2] que prescriben contenidos para la escuela secundaria comienzan incluir a «todas las músicas», favorecen la ejecución instrumental de múltiples repertorios y toman como punto de partida la «música del entorno cercano al estudiante». Proponen un «repertorio de canciones que representen un panorama variado de géneros y estilos» que permitan revalorizar el «patrimonio musical local, regional y universal» para que en las escuelas se propicie «la ejecución de músicas cercanas a los consumos culturales propios de los adolescentes y los jóvenes».

Se trata de enriquecer la oferta dando un lugar a las músicas tradicionales locales y populares. Implica reconocer que otros repertorios, otras músicas y formas de producción musical deberían formar parte, como viene haciéndose desde hace algún tiempo, no solo de la música que se hace en las escuelas sino también, de los procesos de formación de los futuros/as profesores/as.

El ingreso de estas músicas, que por tanto tiempo estuvieron ausentes de las propuestas formativas nos remite a la categoría de currículum nulo. Resulta obvio que la escuela no puede enseñarlo todo, pero es necesario, como plantea Terigi (1999), explicitar los modos en los que se diseñan los currículos y los criterios que los sustentan, ya que, en palabras de Eisner, «la ignorancia

2. Nos referimos a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para Escuela Secundaria y Diseños Curriculares para el Ciclo Básico de la Jurisdicción Córdoba citados en las Referencias bibliográficas.

no es simplemente un vacío neutral; ejerce efectos importantes sobre los tipos de opciones entre las que podemos elegir, las alternativas que podemos examinar, y las perspectivas desde las cuales analizamos una situación o un problema» (Eisner, 1985:97, en Terigi, 1999:56). Para este autor, el currículum nulo es «lo que las escuelas no enseñan», e incluye «las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual» (Eisner, 1985:107, en Terigi, 1999:55).

Otros estudios incorporan la idea que el currículum nulo se refiere no solo a los contenidos que no fueron enseñados, sino también aquellos que no fueron enseñados de manera suficiente. Contemplan que estos contenidos ausentes, muchas veces, son demandados por los/las estudiantes.

Se señalan, además, diversas variantes que puede adquirir este tipo de currículum, entre ellas recuperamos tres: por preferencia o por falta de preparación de los/las docentes; por desfase del conocimiento.

Si la formación del profesorado se enmarcó durante tanto tiempo en el modelo conservatorio, resulta claro que hay una distancia evidente o una falta de preparación por parte de los/las docentes respecto de los contenidos/las músicas que comienzan a ingresar en las escuelas. Aquellas músicas invisibilizadas, o quizás deberíamos decir silenciadas, se hacen presentes y reclaman su lugar.

Esto nos recuerda, como sostiene Goodson (2003), el carácter de arbitrario cultural que tiene el currículum, en la medida que puede considerarse como una forma de regular e imponer un recorte de conocimientos y saberes determinados para la transmisión cultural. Artefacto que encierra el juego de negociaciones e imposiciones y el carácter de lucha que se presenta en las instancias de conformación de una propuesta académica.

Aunque desde algunas perspectivas teóricas, hay una tendencia a aceptar al currículum como algo dado, Goodson sostiene que el currículum se define, se redefine y se negocia en una serie de niveles y ámbitos. La negociación constante de la realidad por parte de individuos y grupos revela las estructuras antecedentes del poder en la educación y evidencia una serie de conflictos y controversias.

La necesidad de reflexionar acerca de estas cuestiones curriculares, resulta fundamental para abordar la formación de las nuevas generaciones de profesores. La potencialidad de algunas categorías teóricas, junto con los procesos de historización de la disciplina permiten comprender y fundamentar las prácticas, tomar decisiones, definir escenarios y rumbos posibles en las propuestas de enseñanza.

Por ello, la ampliación de los encuadres teóricos y analíticos fue central para sustentar la propuesta en nuestras cátedras. Se introduce con fuerza una perspectiva decolonial. En este sentido, Pilar Holaguin Tovar (2017), nos invita a examinar la pervivencia de la colonialidad en los imaginarios de la teoría y el análisis musical para reconocer los discursos hegemónicos predominantes y proponer algunas opciones para descolonizar las diversas disciplinas de la educación musical.

Para la autora, la nominación «educación musical» contiene una categoría teórica originada en la Ilustración e instaurada en el dominio colonial. El modelo de instrucción surgido del modelo conservatorio fue aplicado en América Latina de forma consecutiva con el modelo jesuita, implantando así «el arte del vencedor» y desvalorizando toda manifestación anterior.

El traslado ideológico de la música y la educación llevada a cabo por los colonizadores, fue asumido por los locales, con el interés de desarrollar un sentido de pertenencia al «mundo civilizado», generando «un desprecio de lo popular, lo indígena y lo latinoamericano, influyendo así en la concepción de música y en las incipientes instituciones educativas».

El sistema teórico analítico inventó sus cánones, estableció la noción de repertorio, juicios de valor acerca de los cultural, métodos de estudios y modelos de educación musical y genera una dicotomía entre los músicos alfabetizados y no alfabetizados. Tiende a clasificar las descripciones perceptivas que no se ajustan a estas representaciones teóricas como irreflexivas, inválidas o extra musicales.

Una mirada sobre los territorios musicales

Andrés Samper (2010) sostiene que el territorio musical de adolescentes y jóvenes está conformado por sus gustos e intereses musicales, su herencia sonora, su cotidianeidad propia expresada a través de ciertos géneros y lenguajes. Ese territorio musical está ligado, muchas veces, a dimensiones importantes de sus vidas sociales que lo vinculan o alejan de grupos de pares, actividades, grupos sociales y conforman rasgos identitarios que los caracterizan.

El estudio de investigación que realizamos en el período 2014–2017 intentó acercarse a estos territorios musicales de estudiantes de escuelas secundarias con el propósito de conocer las músicas presentes en las aulas. Pudimos advertir que estas músicas son diversas de acuerdo a las instituciones y los años escolares. No existen cancioneros o partituras de referencia a los cuales recurrir.

La ausencia del texto escrito, las partituras, se relaciona entre otros aspectos, a que en el espacio áulico de la escuela secundaria se abordan fundamentalmente las músicas llamadas populares. Ligadas a las tradiciones orales y con el advenimiento y uso de las nuevas tecnologías, la música popular hoy impacta en nuevas formas de producción, preservación y consumo. Este es motivo por el cual, los docentes se abocan a la tarea de hacer arreglos de música popular, a partir de sus trayectorias formativas, gustos propios e intereses de los estudiantes (Sarmiento y Silenzi, 2018).

Incorporar las músicas que traen los estudiantes, hacer arreglos, buscar en las redes, «sacar de oído». Nos preguntamos cómo entran en diálogo o qué tensiones se producen en los docentes formados en las tradiciones que provienen de modelos más tradicionales y estas prácticas teniendo en cuenta sus trayectorias formativas, muchas veces ajenas a estos escenarios y sus complejidades.

La investigación realizada revela que los criterios de selección de las músicas oscilan entre las preferencias de los alumnos y la intención de ofrecer un repertorio variado, que permita la apertura a la mayor cantidad de mundos musicales posibles. Subyace la idea de proponer músicas que tengan textos portadores de mensajes positivos, en palabras de un profesor, «cualquier música que no sea violenta».

Una característica que se advierte es que los territorios musicales de los estudiantes llegan a las aulas a partir de procesos de negociación. Aquello que se negocia, corresponde a los contenidos que se enseñan en el aula: las músicas que se incluyen en los procesos educativos. Negociación en términos curriculares, ya que, en alguna medida, introduce el debate acerca de qué es lo que se incluye en la propuesta escolar de enseñanza de la música y qué grado de legitimidad cobran ciertas músicas al estar incluidas. Interesa destacar, que esta negociación se produce, en general, entre diferentes propuestas de las músicas llamadas populares: aquellas que proponen los estudiantes y las propuestas por los profesores.

El desarrollo de esta investigación, produjo una nueva revisión y adecuación de la propuesta de enseñanza de las cátedras. El ingreso de los territorios musicales de los estudiantes en la clase de Música, cambia las prácticas y pone en tensión los conocimientos que algunos profesores han construido en su formación inicial, que en alguna medida ha quedado muy limitada.

Por otra parte, nos indica que la mera selección de contenidos no implica un cambio significativo si no se incluye también la forma en que estos contenidos son transmitidos. Como señala Verónica Edwards:

> Usamos este concepto «forma de conocimiento» para describir la existencia social y material del conocimiento en la escuela. De este modo no se abstrae el contenido de la clase de la forma de enseñanza, ni de la relación maestro–alumnos, sino que se consideran estas dimensiones en su interrelación, así como ocurre al ser presentados los conocimientos. La forma también es contenido y por lo tanto las formas de transmisión, la repetición del contenido, las visiones representan el desarrollo de diversos modos en que los sujetos se autoperciben a sí mismos y al mundo». (1998:4–5)

Recuperar los aportes de los contextos denominados informales, espacios que pueden correrse de los mandatos educativos formales para incorporar otros modos de pensar y hacer, se constituye en un camino posible de indagación.

Prácticas colectivas

La educación musical formal está transitando por un proceso de revisión de muchas de sus prácticas y concepciones ligadas a los estatutos de la modernidad, que fueron hegemónicas durante mucho tiempo. La incorporación de mundos musicales más amplios y diversos en la formación musical de las nuevas generaciones, nos permite pensar que volver la mirada sobre las prácticas musicales colectivas podría ser un aporte para sostener prácticas escolares.

En coincidencia con algunos autores, podemos señalar, que en la educación llamada informal el proceso de cooperación en el trabajo colectivo cobra una importancia central, y se sostiene en tres mecanismos básicos: mímesis, identificación y empatía. Lógicas de apropiación de saberes que están mediadas por lo colectivo, aprendizajes holísticos, no lineales, experiencias entendidas en términos de relación, de intercambios, en una manera particular de concebir una comunidad de aprendizaje, presentan una oportunidad privilegiada de acercamiento a nuevas maneras de pensar la enseñanza de la música.

La investigación de referencia de Lucy Green (2019), quien observa cómo aprenden los músicos populares, revela la importancia de los procesos de enculturación, del grupo de pares. La autora señala que hay una multitud de caminos a través de los cuales adquirir habilidades y conocimientos musicales y reconoce la escasa comunicación existente entre la educación musical formal y los aprendizajes informales de la música, que caracteriza de este modo:

> Tocar música de la propia elección, con la que se identifica personalmente, operando como intérprete y compositor, con amigos de similares características y divertirse haciéndolo debe ser una alta prioridad en el tema de incrementar el número de gente joven que se beneficia con la educación musical, que hace música no meramente disponible, sino significativa, valiosa y participativa. La identidad, la amistad y el goce van de la mano con la motivación, pero están intrínseca e inevitablemente conectados a modos particulares de aprendizaje: tocar de oído, hacer copias muy parecidas o imitaciones vagas de grabaciones (…) improvisar, zapar y componer con amigos. (Green, 2019:260)

Esta investigación en proceso, nos permite encontrar puntos de coincidencia con los trabajos de Lucy Green y otros especialistas que indagan en esa línea.

Volviendo al interjuego entre la Didáctica General y la Específica, las observaciones y el trabajo analítico realizado en esta investigación nos lleva al concepto transposición didáctica. Acuñado en el campo disciplinar de la enseñanza de la matemática (Chevallard), nos permite identificar problemáticas específicas de la educación musical.

Estos estudios señalan (De Faría Campos, 2006), que los conocimientos sufren una serie de metamorfosis hasta llegar a las aulas. El saber sabio que se genera en el ámbito científico, en nuestro caso en el ámbito artístico, se convierte en saber a enseñar, por ello requiere de una serie de adaptaciones para hacer posible la transmisión y sufre procesos de descontextualización para ingresar en el currículum escolar. Posteriormente, una segunda transformación se produce entre este saber a enseñar y el saber enseñado, en el momento en que los docentes toman como referencia los diseños curriculares y los interpretan para planificar sus clases.

Al final de estos procesos es común que suceda que los contenidos enseñados en el aula tengan una distancia muy grande, con el saber sabio del cual partieron, que muchas veces los hace irreconocibles y pierden su propia esencia. Por ello es necesario reconocer esta distancia, analizar sus causas y evitar que estas brechas tan profundas se produzcan.

Creemos que, en nuestro campo de estudio, la posibilidad de experimentar con las prácticas musicales colectivas, podría colaborar en saldar esa distancia, en tanto se constituye en una práctica común entre los músicos populares, y reconociendo sus diferencias, puede replicarse en el aula: la posibilidad de elegir la propia música, de hacer con los amigos y compañeros, de sacar de oído y aprender de forma holística, reversionar, recrear, favorecería un modo de hacer más cercano a los que se producen en el campo de las artes (Sarmiento, 2019).

Hacia un diálogo profundo

Teniendo en cuenta la complejidad que implican los procesos de formación del profesorado y la preparación para la socialización laboral creemos que las instancias de trabajo colectivo podrían convertirse en una propuesta factible en el marco de la educación superior en las universidades.

Coincidimos con Vicari (2015) que, en formación docente en Música, hay algunos territorios en los cuales los educadores musicales deberíamos ser baqueanos expertos: el territorio del enseñar, el territorio del crear y el territorio del pensar (o filosofar). Territorios que, traducidos en términos curriculares, delimitan campos de formación.

Sumado a ello, es necesario reflexionar sobre la construcción de una identidad como docentes, que respete y tome como punto de partida las trayectorias e identidades musicales individuales de los estudiantes. Los objetivos de desarrollar habilidades técnicas y analíticas cada vez más especializadas, hacen perder de vistas las relaciones afectivas e identitarias que los inclinaron por la elección de esta carrera.

Es por ello que consideramos necesario proyectar una formación docente inscripta en nuestro contexto social y cultural, que propicie enfoques muticulturales, abiertos y más flexibles, que permita reflexionar sobre la singularidad del conocimiento que transmitimos. Desde este lugar, plantear particularidades que presentan la enseñanza y el aprendizaje en el campo de las artes, y de manera colectiva redefinir qué es saber de música y qué entendemos por enseñar música.

Poner en juego este enfoque, requiere de diseños curriculares que propongan el acceso a un abanico de músicas diversas. De este modo, permitiríamos ampliar los referentes artísticos que nutren la formación de los estudiantes y los proyectos que ellos implementen en las aulas, pero fundamentalmente, como sostiene Samper (2018):

> entrar en contacto con otras músicas, especialmente de tradiciones no occidentales, que signan epistemes alternativas; es decir, formas de conocer y de relacionarse con el mundo que son distintas a la occidental y que quizás pueden ofrecer miradas emergentes susceptibles de enriquecer las formas en que nos relacionamos con la música y las maneras en que la transmitimos.

Reconociendo que forma y contenido (contenido y método) van de la mano, la enseñanza de estos conocimientos reclama estrategias acordes con los mismos. De este modo, presentar abordajes más holísticos, que reconozcan las singularidades de las prácticas musicales. Procesos que recuperen la oralidad, como paradigma de transmisión y la importancia de las prácticas colectivas, que favorezcan el intercambio entre pares. Espacios de intercambio en el que las diversas voces sean escuchadas, las decisiones y los roles se presenten de manera más horizontal y el/la docente sea articulador/a del equipo.

Creemos que este trabajo colectivo no solo es factible de implementar en las prácticas musicales, el territorio del crear, también podría implementarse en el territorio del enseñar, en el trabajo áulico. De esa manera, apartarse de la soledad del docente en el aula y apelar a un diálogo fecundo entre colegas, que nos conduzca a la problematización colectiva sobre las prácticas de enseñanza, al análisis situado para configurar comunidades de reflexión de los enseñantes.

Una última reflexión respecto de la necesaria complementariedad de los procesos de investigación y de enseñanza en el ámbito universitario. La investigación permite la indagación sistemática de diversos procesos educativos en los contextos que transitamos a diario. Hablamos de un conocimiento local, que incorpore nuestra idiosincrasia al mismo tiempo que sea capaz de incorporar visiones de investigadores e investigadoras de otras latitudes. Construcción de conocimiento situado, que permita de manera colectiva transformar nuestras propias prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Civarolo, María (2014). *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior.* Universidad Nacional de Villa María.

Consejo Federal de Educación (2010). *Anexo Resolución 111/10.* http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/111-10.pdf

Consejo Federal de Educación (2012). *Resolución N° 180/12 NAP* – 3°, 4° y 5° años/*4°, 5° y 6° año de la Educación Secundaria.*

De Faría Campos, Edison (2006). Transposición didáctica: definición, epistemología, objeto de estudio. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática, 1*(2).

Edwards, Verónica (2008). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación.* Universidad Nacional de San Luis.

Goodson, Ivor (2003). *Estudios del currículum. Casos y métodos.* Amorrortu.

Green, Lucy (2019). *Cómo aprenden los músicos populares. Avanzando en la Educación Musical.* Morata.

Holguin Tovar, Pilar (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista ISME.* (5), 149–157.

Mendívil, Julio (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas.* Gourmet Musical Ediciones.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009). *Diseño curricular Profesorados de Educación Artística.*

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). *Diseño curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria*. Tomo 2, 2011–2015.

Samper Arbeláez, Andrés (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidades y sentidos. *Cuadernos de música, artes visuales y escénicas,* 5(2), 29–42.

Samper Arbeláez, Andrés (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista,* (8), 297–316.

Sarmiento, Andrea (Comp.) (2017). *¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas.* Editorial Brujas.

Sarmiento, Andrea y Silenzi, María Belén (2018). Escenas y escenarios en educación musical: debates desde una perspectiva plural. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística,* (5), 49–62.

Sarmiento, Andrea (2019). *Los aprendizajes informales ingresan en las aulas: discusiones y aportes sobre prácticas musicales colectivas*. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional e Internacional de Educación Artísticas. Rosario.

Terigi, Flavia (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Vicari, Pablo (2016). Los territorios de la Educación Musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes. *Foro de educación musical, artes y pedagogía, I*(1), 115–132.

Cultura Estadística para profesionales críticos

Liliana Mabel Tauber

Introducción. ¿Mentiras que son verdades? ¿Verdades mentirosas?

> «¡El servicio meteorológico no acierta nunca!».
>
> «Es mentira que fumar causa cáncer, mi tía fumó
> toda la vida, tiene 100 años y… ¡está sana!».
>
> «¡No sirve para nada usar barbijo! El COVID se transmite igual».
>
> «Los salarios de los docentes argentinos
> entre los más bajos del mundo».[1]

En las afirmaciones precedentes se presentan algunas preconcepciones o ideas inadecuadas que se pueden escuchar en cualquier diálogo cotidiano en las cuales intervienen distintos tipos de conocimientos estocásticos.[2]

La última afirmación, además, aparece en el titular de un artículo publicado en un periódico de gran tirada en Argentina y la hemos incluido en esta categorización de ideas erróneas porque, al leer el artículo completo, la evidencia que se presenta no permite confirmar que los salarios docentes estén «entre los más bajos del mundo». En todo caso, sí se podría indicar que: «están entre los salarios más bajos de 37 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)». Por lo que podríamos decir que el título indica una verdad a medias, pues se realiza una comparación entre los salarios argentinos con los países más ricos del mundo —en términos económicos— y con muchos de los países que mayor porcentaje del Producto Bruto Interno (PBI) invierten en educación, con lo cual la afirmación del titular no es verdadera porque no se consideran a todos los países del mundo.

1. Fuente de la última afirmación: diario *La Nación*, 14 de julio de 2019.
2. Estocástica es la disciplina que integra la Probabilidad con la Estadística a través de procesos de modelización.

El lector se preguntará sobre el motivo por el que iniciamos este artículo con estos comentarios, y es nuestro deseo despejar las dudas al finalizar el presente trabajo.

Realidades contradictorias

Retomando las afirmaciones del inicio, vemos que es posible que las hayamos escuchado entre personas de nuestro propio entorno, pero las mismas no tienen demasiado asidero científico e implican diversas concepciones erróneas. Por ejemplo, es común pensar que el pronóstico meteorológico debe ser 100 % certero o que el servicio meteorológico nunca acierta porque solo se observó que un día falló (es decir, sin analizar la regularidad de los aciertos y/o fracasos). En esta categoría de afirmaciones podemos agregar otras que, en términos educativos, pueden conllevar algunas problemáticas importantes que afectan a todos los ciudadanos que se encuentran en proceso de educarse. Así, nos encontramos con afirmaciones como las siguientes: «No enseño Estadística porque los alumnos pueden cargar solos los datos en una planilla de cálculo y ya les da todos los resultados. ¡Eso es muy fácil! Lo pueden aprender solos». «No enseño Estadística porque hacer un gráfico o calcular un promedio lo hace cualquiera» —respuestas dadas por profesores de educación secundaria (Tauber, 2017).

Vemos que, tanto en las afirmaciones iniciales como en estas, existe una variedad de preconcepciones y creencias. Aunque, en estas últimas, las creencias planteadas pueden tener consecuencias más complejas porque nos llevan a mostrar una gran dicotomía: por un lado, la realidad demuestra que, en nuestro país, la mayoría de los profesores no enseña Estadística por muy variadas razones, algunas de las cuales están resumidas en las afirmaciones anteriores. Esto se fundamenta en que aproximadamente un 70 % de 2800 docentes de todo el país ha respondido en una encuesta que no enseña Estadística y solo un 30 % de esos 2800 ha indicado que ha recibido formación estadística en su carrera (Tauber, 2017). Como contraposición, analizando las carreras de nivel superior de grado y posgrado, algo más del 90 % de las mismas tiene al

menos un curso de Estadística en sus planes de estudio (Tauber, Zapata–Cardona, Ruiz, Alvarado y Porciúncula, 2021). Toda esta complejidad nos lleva a plantear preguntas como las siguientes:

- ¿Tiene sentido enseñar Estadística en la educación obligatoria? ¿Para qué?
- ¿Es necesario formar ciudadanos estadísticamente cultos? ¿Por qué?
- Cuando formamos a futuros profesionales, ¿es importante fomentar el pensamiento estadístico? ¿Qué particularidades implica dicho pensamiento?

Para iniciar el debate podríamos indicar que cuando hablamos de Cultura Estadística nos referimos a un conjunto de saberes que son indispensables para comprender la información, poder criticarla con fundamentos y tomar decisiones basadas en la evidencia. Teniendo esto como premisa, en las próximas secciones brindaremos algunas respuestas a estas preguntas.

Relevancia de la Estadística en el mundo actual

Son innumerables los datos que podemos encontrar asociados a temas y problemas sumamente variados que afectan a los habitantes de nuestro mundo, ejemplos de ello se reproducen en el Cuadro 1 y en la Figura 1. Mucha de esta evidencia es relevada por distintos organismos y los gobernantes toman decisiones sobre nuestras vidas basándose en la misma. He aquí una de las primeras poderosas razones para aprender y para enseñar Estadística.

> Más personas que nunca —el 89 % de la población mundial — ahora cuenta con acceso a la electricidad.
> De 166 millones de niños de menos de 5 años, el 25 % han quedado sin registrar, y 237 millones de niños menores de 5 años no cuentan con una partida de nacimiento.
> Los nuevos datos muestran que el 53 % de todos los niños de países de ingreso bajo y mediano y el 89 % de los niños de países pobres sufren la pobreza de aprendizajes.
> A nivel mundial, la vacunación contra el sarampión en niños de 12 a 23 meses subió del 70 % en 1993 al 86 % en 2018. No obstante, 169 millones de niños de todo el mundo no accedieron a la primera dosis de la vacuna contra el sarampión entre 2010 y 2017, es decir, 21,1 millones de niños al año en promedio.

Cuadro 1. Evidencias estadísticas en informes internacionales.

Fuente: Banco Mundial (2019).



Figura 1. Infografía sobre canasta básica alimentaria y total.

Fuente: Instituto de Estadística y Censos (INDEC). https://www.indec.gob.ar/

En este sentido, podríamos buscar nuevas razones que nos permitan mostrar por qué es importante que todos los ciudadanos estén *alfabetizados estadísticamente*. Es aquí entonces que podemos preguntarnos: ¿qué significa estar alfabetizado estadísticamente? Otra pregunta con muchas respuestas sobre la que podemos indicar que una persona alfabetizada estadísticamente está preparada para:

a. interpretar y evaluar críticamente la información estadística, los argumentos relacionados con un conjunto de datos o con fenómenos estocásticos que se pueden encontrar en diversos contextos y,
b. para discutir o comunicar con fundamentos sus reacciones sobre tales informaciones estadísticas, así como su comprensión del significado de la información, sus opiniones sobre las implicaciones de esta información, o sus preocupaciones sobre la validez de las conclusiones dadas. (Gal, 2004:49)

De manera complementaria, Batanero (2002) indica que la Cultura Estadística refiere a las habilidades estadísticas que los adultos de sociedades industrializadas deberían tener para participar plenamente en sociedad. Estas habilidades no implican solo una formación técnica sobre algo que pueda medirse, sino que lleva consigo una dimensión investigativa, reflexiva y crítica del mundo globalizado caracterizado por la abundancia de información y por la toma de decisiones en ambientes de incertidumbre. Sin ir más lejos, un ejemplo claro asociado al cúmulo de información instantánea y a la toma de decisiones se ha producido desde 2020, a partir de los datos relevados en relación con la pandemia de COVID–19. En la Figura 2 podemos ver datos en línea sobre la propagación del virus, aunque esto es solo a título informativo. Esos datos y los que aparecen en el artículo referido forman parte de la información que consideran los gobiernos y organismos para decidir respecto de las medidas a tomar para frenar la propagación del virus.



Figura 2. Datos sobre coronavirus.

Fuente: Sánchez y Ordaz (2021). El Diario. España.

En consecuencia, la *alfabetización estadística* no solo busca que los ciudadanos tengan una mejor comprensión de la sociedad, sino que esas habilidades contribuyan a la transformación de la misma, de tal manera de «prepararlos para correr riesgos, desafiar y creer que sus acciones pueden marcar una diferencia en la sociedad» (Skovsmose, 1999:26). Es así que se hace cada vez más necesario que los ciudadanos piensen críticamente, porque ese pensamiento crítico brinda la libertad para decidir con fundamentos adecuados basados en evidencia empírica creíble y no en creencias o ideas preconcebidas (Rosling, 2007).

Considerando lo expuesto, es posible indicar que el sistema educativo se encuentra frente a un verdadero desafío, porque la revolución de datos está metida en nuestras vidas y exige que los ciudadanos, presentes y futuros, logren razonar y pensar estadísticamente y que la *alfabetización estadística* que se promueva brinde posibilidades a las personas de comprender la información y de actuar en consecuencia (Escudero, 2019).

Basado en esto, es necesario identificar las dimensiones de la alfabetización y del pensamiento estadístico para poder reconocer cuál es el entramado fundamental que se debería considerar en una propuesta didáctica que tenga como objetivo formar ciudadanos y profesionales estadísticamente cultos (Batanero, Díaz, Contreras y Roa, 2013).

Marco referencial

Desde hace al menos tres décadas se discute sobre los significados de la alfabetización, el razonamiento y pensamiento estadístico. La interpretación que se da a estos constructos, ha cambiado con el paso del tiempo, quedando plasmado ese cambio en distintos trabajos (Pinto, Tauber, Zapata–Cardona, Albert y Mafokozy, 2017; Ben–Zvi y Garfield, 2004, entre otros), muchos de los cuales parten de acepciones que, con algunas variantes, aún hoy brindan un marco que permite identificar y reflexionar sobre los procesos pedagógicos, didácticos y cognitivos que los ponen en relación. Una de esas acepciones identifica como alfabetización estadística a «la habilidad de comprender y evaluar críticamente los resultados estadísticos que encontramos en la vida cotidiana y la capacidad para apreciar las contribuciones que el pensamiento estadístico puede hacer a la vida pública, profesional y personal» (Wallman, 1993).

Esta idea de alfabetización estadística implica procesos de razonamiento y de pensamiento que, actualmente agrega nuevas dimensiones asociadas con la evolución tecnológica y los grandes volúmenes de datos a los que vivimos expuestos a diario (Ridgway, Nicholson y McCusker, 2011). Es en este sentido que es posible indicar que, en cualquier situación de enseñanza y de aprendizaje en la que se pretenda propiciar la alfabetización y el pensamiento estadístico, se hace necesario fomentar la interacción entre distintas dimensiones que giran en torno al conocimiento estadístico y contextual (Gal, 2004). En consonancia, considerando la relevancia de la Estadística aplicada a las Ciencias Sociales, presentamos las dimensiones analizadas en Behar y Grima

(2004, 2014), ya que las mismas sirven de marco referencial para el diseño de una propuesta didáctica. A continuación realizamos un resumen de ellas.

- Propiciar el desarrollo de actitudes que permitan evitar especulaciones subjetivas y sentir la necesidad de fundamentar las conclusiones en evidencia objetiva basada en datos confiables (Evidencia).
- Generar actitudes de cuestionamiento y crear conciencia sobre el hecho que el análisis de datos está íntimamente ligado a las cuestiones metodológicas asociadas a la obtención de los mismos (muestreo, diseño de la investigación, definición del constructo que da sustento a cada variable o indicador, entre otros). Generar conciencia de que para llegar a los datos se ha debido pasar por un proceso de pensamiento estadístico (Obtención de los datos, metodología).
- Reconocer que, en cualquier proceso de toma de datos, la variabilidad es inherente al mismo y que esa variabilidad es una componente ominipresente en el proceso de modelación de la realidad, por lo que es imposible abstraerse de la misma (Estudio de la variación).
- Considerar que, en todo proceso de análisis de datos, hay factores de confusión que pueden controlarse y también hay ciertas tendencias que permiten medir la representatividad de ciertos parámetros (Señal y ruido. Gal, 2004, 2019).
- Ser capaz de identificar que una situación real puede provocar un problema o una pregunta que para resolverlo se debe realizar un abordaje que no implica una estructura determinada. Ello implica realizar preguntas que permitan identificar un verdadero problema estadístico (Actitud de cuestionamiento. Gal, 2004, 2019).
- Valorar la relevancia de la estadística cuando es necesario comparar, predecir, estimar, construir indicadores y decidir entre diferentes opciones, reconociendo sus alcances y limitaciones (Valoración del análisis).
- Poder comunicar los resultados e indicar su poder explicativo y las condiciones en las que es factible aplicarlos (Comunicación, transnumeración. Pfannkuch y Rubick, 2002).

Todas estas dimensiones se ponen en relación a través de una trama que conecta el conocimiento estadístico y el conocimiento del contexto en el que se sitúa el problema que se pretende abordar. Esa red permite construir significados a partir de la evidencia que proporcionan los datos, mediante un diálogo constante en una cadena de diversas representaciones estadísticas que, en palabras de Pfannkuch y Rubick (2002), se denomina transnumeración.

Este proceso de transnumeración, por ejemplo, involucra pensar sobre reclasificar los datos, o traducir los datos a tablas, gráficos o resúmenes numéricos y los resúmenes a un informe que permita sacar conclusiones y/o tomar una decisión.

Lo esperable sería que esta red de dimensiones y significados se vaya construyendo a través de los años, en los distintos estadios educativos. Pero, la realidad es que aún en los cursos básicos de Estadística a nivel superior, se debe pensar en propuestas que generen la interacción de estas dimensiones, desde un estadio básico centrado en la alfabetización estadística, para acompañar a los estudiantes en la construcción del sentido estadístico y a sentar las bases que propicien el pensamiento estadístico a largo plazo (Behar y Grima, 2004).

Por todo lo expuesto, cuando se elabora una propuesta didáctica, se podrían considerar las dimensiones resumidas, pero teniendo en cuenta que no es un proceso lineal sino evolutivo y que pueden desarrollarse y profundizarse las distintas dimensiones a lo largo del tiempo.

Una propuesta didáctica que busca formar profesionales estadísticamente cultos

Tomando como referencia las dimensiones descritas, se ha desarrollado una propuesta de enseñanza y de aprendizaje con un proceso evaluativo integrado a la misma. Las características generales de las mismas han sido descritas en Tauber, Cravero y Santellán (2019) y en Tauber, Santellán y Cravero (2017), aunque han sido revisadas a la luz de las necesidades asociadas a un proceso de virtualización, en condiciones de excepcionalidad, debido al periodo de cuarentena obligatoria al que hemos estado expuestos en 2020 y en 2021. Una ampliación a estos trabajos se centra en la utilización obligatoria de algún software o app de celular que permita el análisis estadístico con una base de datos de gran volumen.

Características del espacio curricular

Esta propuesta se desarrolla en un espacio curricular que reúne estudiantes de cinco carreras de Ciencias Sociales. El mismo tiene una duración de un semestre y los contenidos refieren a la estadística descriptiva y exploratoria, univariada y bivariada. Todos los contenidos giran en torno a la temática de indicadores sociales, desarrollando de este modo, una propuesta de enseñanza totalmente coordinada con la propuesta de evaluación continua, la cual intenta monitorear la integración de las ideas estadísticas fundamentales (Goetz, 2009) integrándolas a través de las dimensiones del pensamiento estadístico. Desde ese lugar se entiende a la evaluación como un proceso que implica una tensión entre las metas de dominio de contenidos disciplinares que se proponen desde el espacio curricular y el proceso de aprendizaje propio de los estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Dada la heterogeneidad de estudiantes, tanto por la diversidad de carreras como por sus edades (las cuales varían entre 18 a 50 años, dado que algunos ya tienen otra profesión), así como por la diversidad de saberes estadísticos previos (que van de no tener conocimientos a tener conocimientos básicos, con un tratamiento procedimental, relacionados con resúmenes gráficos y tabulares), la propuesta busca atender a esta falta de homogeneidad en el punto de partida y a considerar que el proceso de aprendizaje es personal, por lo cual es utópico esperar una uniformidad de conocimientos en todos los estudiantes. Así, se propicia el estudio de la construcción de datos, sus definiciones metodológicas, la elaboración de conjeturas basada en la exploración de grandes bases de datos, el autocuestionamiento sobre el alcance de los indicadores analizados y se propicia la elaboración de propuestas (por parte de los propios estudiantes) basadas en nuevos indicadores que permitan ampliar la información analizada en torno a una problemática específica, particularmente, en torno a la medición de la pobreza.

Cuestiones metodológicas

Presentamos un análisis de contenido (Cohen y Manion, 1990) de las producciones de dos estudiantes con base en una tarea de evaluación propuesta el primer semestre de 2020. El proceso evaluativo tuvo diversas etapas a lo largo del semestre y en cada etapa se plantearon distintas tareas. En este trabajo se analiza una de las tareas propuestas en la segunda etapa de evaluación, la cual se ha realizado de manera asincrónica y virtual. Los estudiantes disponían de la base de datos proveniente de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), que realiza de manera trimestral el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC); en particular trabajaron con el último trimestre de 2018, con datos del aglomerado Gran Santa Fe. La elección de esta parte de la EPH se debe a dos motivos: 1. Son datos de la región donde viven nuestros estudiantes y, aunque no son los datos del último trimestre publicado, sirven como nexo para la última etapa evaluativa en la que deben comparar con el último trimestre de 2019 (que es el último periodo publicado para el momento en el que se realizó la evaluación). En este sentido consideramos que se verifican las condiciones especiales de la Estadística Cívica que identifica Engel (2019), ya que se trabaja con una problemática que, en Argentina, lleva algunos años en el tapete de la discusión política, que es la medición de la pobreza y, además se consideran datos que representan a los mismos estudiantes y a sus hogares, todo ello mediado a través del procesamiento tecnológico de datos.

Dimensiones que se evidencian en una tarea evaluativa sobre indicadores sociales

La evaluación continua que se realiza en el espacio curricular permite integrar distintos aspectos de las dimensiones especificadas en secciones previas. Para que el lector pueda tener una idea más integral, en la Cuadro 2, se presenta un detalle de las dimensiones que se espera que aparezcan al resolver la tarea. En la sección siguiente se presentan algunos elementos del análisis de contenido basado en las respuestas de dos estudiantes.

<table>
<tr><th>Tarea</th><th>Acciones esperadas/Dimensiones que pone en relación la tarea</th></tr>
<tr><td>Se establece como objetivo de estudio realizar una comparación entre el Ingreso Total Familiar de los hogares del Gran Santa Fe, según sean inquilinos o arrendatarios de la vivienda con aquellos que ocupan la vivienda de manera gratuita.
En función de este objetivo, deberán identificar, en la base de datos del tercer trimestre de 2018 y en el manual metodológico, las variables y códigos que les permita realizar las siguientes tareas:</td><td>Para poder llevar a cabo las demás tareas, esta introducción propicia que el estudiante deba trabajar con la base de datos EPH para el Gran Santa Fe, la cual contiene 88 variables y 18.616 casos (cada caso corresponde a un hogar).
Dado que cada variable está codificada, el estudiante deberá utilizar otro documento que es el manual metodológico que proporciona el INDEC. Solo a través de este documento podrá identificar cuáles son las variables con las que debe trabajar: ITF y II_7 con sus códigos 3 y 6 respectivamente, que identifica a los dos grupos bajo análisis: inquilinos/arrendatarios y ocupantes gratuitos.

Por otra parte, y desde el uso de la tecnología, deberá utilizar la herramienta de filtros de Excel para poder seleccionar las variables y los casos que se deben considerar para el análisis.

Dimensiones: Datos–Metodología–Obtención de los datos.</td></tr>
<tr><td>1. Hacer una exploración del ingreso total familiar que permita comparar las características de la misma para los hogares cuyos integrantes son inquilinos o arrendatarios de la vivienda con aquellos hogares cuyos integrantes ocupan la vivienda de manera gratuita.</td><td rowspan="2">Se espera que se utilice una amplia gama de herramientas estadísticas descriptivas y exploratorias que permitan generar algunas conjeturas informales que conduzcan a elaborar alguna pregunta de interés que implique conocimiento estadístico y contextual.

Para la fundamentación de la o las respuestas, se espera que el estudiante integre el análisis exploratorio con alguna otra exploración en la que analice otras variables que podrían estar asociadas. Por ejemplo, cantidad de integrantes en el hogar, tipo de trabajo del jefe o jefa de hogar, entre otras.

Dimensiones: Evidencia–Datos–Metodología–Cuestionamiento–Transnumeración–Variación–Señal–Ruido–Comunicación–Valoración objetiva.</td></tr>
<tr><td>2. A partir de esa exploración, plantear al menos una pregunta que surja del análisis y brindar alguna respuesta, fundamentando la misma a partir de toda la información que consideres necesaria y pertinente.</td></tr>
</table>

3. Comparar la brecha entre hogares más ricos y más pobres en ambos grupos. ¿Qué conclusión pueden obtener de esa comparación?	Dado que existen diversas maneras de medir la brecha que mide la desigualdad en la distribución de los ingresos, se espera que el estudiante elija una de ellas, la calcule, interprete en cada grupo y realice la comparación entre los grupos y fundamente la elección del indicador, considerando sus alcances y limitaciones. Dimensiones:Evidencia–Metodología–Transnumeración–Variación–Señal–Comunicación –Valoración objetiva.
4. Desde el Ministerio de Infraestructura y Obras de la provincia de Santa Fe se quiere implementar una serie de acciones que permitan a las familias acceder a una vivienda propia (a través de un sistema cooperativo). Si formaras parte del comité asesor y tuvieras que elaborar criterios de asignación de viviendas a las familias involucradas en este estudio, ¿qué grupo de hogares incluirías en este sistema de asignación de viviendas? Justificar adecuadamente dejando explicitados los fundamentos utilizados para dicha elección.	Dado que la distribución de ingresos presenta niveles de desigualdad bastante profundos en ambos grupos bajo estudio, existen distintas posibilidades para la toma de decisiones. En términos evaluativos, se considerará que la respuesta es o no adecuada dependiendo de la evidencia que se utilice para la fundamentación y la justificación en sí misma. Dimensiones: Evidencia–Transnumeración–Variación–Señal–Comunicación–Valoración objetiva del análisis.

Cuadro 2. Tareas evaluativas y dimensiones que se relacionan en la segunda parte del proceso evaluativo 2020.

Fuente: espacio curricular Métodos Estadísticos para las Ciencias Sociales.

Discusión de resultados

Aunque el estudio que hemos realizado es de corte cualitativo, en una primera fase, indagamos sobre la proporción de respuestas obtenidas, caracterizándolas en relación con el grado total de adecuación asociado a la toma de decisiones. Por ello, primero presentamos un análisis descriptivo de los resultados obtenidos por cada tarea y, en la sección siguiente, presentamos el análisis de contenido realizado sobre la resolución de dos estudiantes que se han tomado como casos.

Resultados generales considerando todas las tareas de esta fase evaluativa

En esta experiencia participaron 41 estudiantes y como se desprende de la Cuadro 2, todos ellos resolvieron por completo las tareas cuyo detalle presentamos en la sección anterior. Para las tareas 1 y 3 (donde se compara la brecha de desigualdad), se consideró que la resolución podía ser incorrecta, incompleta/parcialmente correcta o correcta, en las otras tareas se consideró si la resolución era correcta o incorrecta solamente. De estos resultados, se puede concluir que la mayoría de los estudiantes han brindado resoluciones que fueron correctas o parcialmente correctas. Ello nos permite indicar que, dado que la evaluación se diseñó de una manera paralela y totalmente integrada con la propuesta didáctica, los estudiantes han logrado poner en relación diversas dimensiones asociadas a ciertos niveles del pensamiento estadístico que, en general, les ha permitido brindar fundamentos adecuados. Se puede identificar que las tareas que resultaron más complejas fueron la segunda parte de la tarea 2 y la tarea 4. Se fundamenta esta dificultad en el hecho de que ambas implican diversas formas de transnumeración, analizar variación, señal–ruido, cuestionarse sobre la validez de los análisis, y todo ello permitirá tomar una decisión basada en la evidencia. Aún a pesar de esa complejidad, podemos indicar que la mayoría de los alumnos dieron respuestas correctas.

Tabla 1. Cantidad de alumnos que resolvieron las tareas de la evaluación.

	Cantidad de respuestas (porcentaje)					
	Tarea 1. AED	Tarea 2. Pregunta	Tarea 2. Respuesta + Fundamento	Tarea 3. Cálculo Brecha	Tarea 3. Comparación	Tarea 4. Toma de decisión
Incorrecto o Inconcluso	1 (2,4 %)	1 (2,4 %)	17 (41,5 %)	6 (14,6 %)	6 (14,6 %)	12 (29,3 %)
Incompleto/ Parcialmente correcto	4 (9,8 %)	No Corresponde	No Corresponde	No Corresponde	15 (36,6 %)	No Corresponde
Correcto	36 (87,8 %)	40 (97,6 %)	24 (58,5 %)	35 (85,4 %)	20 (48,8 %)	29 (70,7 %)
TOTAL	41	41	41	41	41	41

Fuente: elaboración propia sobre la base de datos relevados en el espacio curricular.

Es necesario aclarar que, aunque en algunas tareas hay resoluciones que se consideraron incorrectas, se observó la utilización de diversos conceptos e ideas estadísticas que fueron adecuadas, solo que al considerar el análisis y descripción completos podemos determinar que las conclusiones o decisiones tomadas resultaron inadecuadas.

Dado que la riqueza conceptual no está centrada en que una respuesta sea correcta o incorrecta sino en el análisis de toda la resolución, a continuación mostramos algunas respuestas, a partir de las que se analizan los elementos constitutivos de las dimensiones del pensamiento estadístico, que los estudiantes han puesto en relación al resolver las tareas.

Análisis de contenido de las resoluciones de dos estudiantes

En la primera columna de los cuadros 3 y 4 se presentan las resoluciones de dos estudiantes a la tarea 2 y, en la segunda columna, se realiza un breve análisis de contenido asociado a la producción de cada uno de ellos. Por cuestiones de extensión, no se presentan ejemplos de las otras tareas ni de otros estudiantes. Cabe destacar que las palabras que aparecen en negritas en el análisis de la resolución, corresponden a las dimensiones del pensamiento estadístico que se evidencian en la resolución de cada estudiante.

Resolución del alumno 1 a Tarea 2	**Análisis de la resolución**
Tarea 2: Plantear al menos una pregunta basada en el análisis que realizaste en la tarea 1 y dar respuestas basadas en los datos *En relación a lo producido en el Análisis Exploratorio de Datos:* ***¿Cuál es el ITF central, de hogares que son inquilinos/arrendatarios y los hogares que son ocupantes/gratuitos de la vivienda?*** *El ITF central de los hogares que son inquilinos/arrendatarios de la vivienda, varió entre $10.300 y $29.000. En cambio, el ITF central de los hogares que son ocupantes/gratuitos de la vivienda, vario entre $ 9500 y $ 22 000. Esto nos permite indicar que la distribución de este último grupo, presenta mayor concentración en la parte central, pero esa concentración se da en valores bajos de los ITF.*	Para realizar el análisis que precedió a la elaboración de las preguntas y respuestas, el estudiante identificó de manera adecuada tanto las variables que debía analizar como los códigos de la variable cualitativa que permite realizar la comparación entre grupos de hogares. **(Datos–Metodología–Transnumeración).** También pudo utilizar los filtros adecuados para seleccionar las variables y los casos y utilizó la tecnología adecuadamente para obtener los resúmenes adecuados. La primera pregunta planteada por el estudiante es de carácter más técnico que la segunda, aunque ambas son adecuadas y están en relación con los datos y la información que se está analizando **(Comunicación–Valoración objetiva–Cuestionamiento).** La respuesta dada a la primera pregunta, es adecuada ya que compara el centro de las distribuciones, tomando en cuenta los cuartiles 1 y 3. Es decir, pudo asociar el centro de la distribución a una porción representativa de la misma incluyendo implícitamente la variación. En otras palabras, no se centró en un único valor como podría ser la media aritmética. **(Variación–Señal–Ruido–Valoración).**
¿Es necesario implementar acciones de apoyo económico? ¿En cuál de los dos casos? *Sería necesario implementar acciones de apoyo económico, en el caso de ocupantes/gratuitos, ya que se percibe un ingreso mínimo de $ 9500 y, el ingreso máximo es de $ 48 000.*	Aunque la pregunta planteada es adecuada, permite visualizar que el alumno piensa que se debe seleccionar uno solo de los grupos analizados, acotando de esta forma su pregunta. Una variante podría haberse centrado en ver que, en ambos grupos, una parte de los hogares tienen ingresos sumamente bajos y podría haber sido otro tipo de criterio para la selección. En cuanto a la respuesta, es incompleta ya que no queda claramente fundamentada pues al hablar, por ejemplo, del ingreso mínimo, se debería tener un valor de referencia que podría ser el mínimo del otro grupo. Aunque de manera parcial, se podría indicar que ha utilizado elementos asociados a la **señal, el ruido y cierto nivel de cuestionamiento.**

Cuadro 3. Resolución del *alumno 1* a la tarea 2 y análisis de contenido de la misma.

Fuente: tarea 2, segundo práctico evaluativo 2020.

Resolución alumno 2 a la Tarea 2	Análisis de la resolución
¿Estas muestras, presentan valores atípicos? ¿Tenemos que tenerlos en consideración cuando realizamos el análisis completo? *En la muestra extraída del grupo 2, ocupantes/gratuitos (de la variable II_ 7 código 6) es la unica muestra que presenta valores atípicos. No podríamos realizar este AED sin tenerlos en cuenta ya que estos valores, que podemos encontrar expresados en 42 000–45 000–50 000 aproximadamente, representan los picos de ingreso total familiar más altos para este grupo y son esenciales a la hora de representar la brecha de desigualdad que presenta este grupo.*	En este caso, el estudiante realiza una pregunta que se centra en **casos particulares de la distribución,** con lo cual nos brinda una prueba de que podría comprender de manera incompleta la idea de distribución, sin tener en cuenta el **centro y la variación.** Igualmente, al considerar en la respuesta que los valores atípicos tendrán cierto peso al calcular la brecha de desigualdad, es posible visualizar que no ha logrado establecer vínculos entre las dimensiones asociadas a la variación y al centro, pero sí logra identificar que valores particulares de la distribución pueden provocar diferencias a la hora de realizar una comparación. Y también se observa un cierto grado de **cuestionamiento** cuando se considera la inclusión o no de los valores atípicos en el análisis.

Cuadro 4. Resolución del alumno 2 a la tarea 2 y análisis de la misma.
Fuente: tarea 2, segundo práctico evaluativo 2020.

Aunque con distintos niveles de complejidad en sus resoluciones y con distintos tipos de relaciones entre las dimensiones consideradas, podemos ver que ambos estudiantes han logrado establecer las siguientes relaciones:

- Al seleccionar adecuadamente de la base de datos EPH, las variables y grupos dentro de ellas, pudieron establecer relaciones adecuadas entre las definiciones metodológicas y los datos (Dimensiones: datos, metodología y evidencia).
- Al comparar valores representativos de las distribuciones, han integrado (aunque con distinto nivel de profundidad) elementos asociados a la variación, la señal y el ruido que están implícitos en la idea fundamental de distribución (Dimensiones: datos, evidencia, variación, señal–ruido, transnumeración y cuestionamiento).
- Las preguntas planteadas por ambos estudiantes, aunque presentan distinto nivel de complejidad, en ambos casos permiten integrar elementos del análisis exploratorio de datos que realizaron en la tarea I, de tal forma que han logrado distintos tipos de transnumeración que los llevó a realizar cuestionamientos adecuados al contexto y también a hacer una valoración objetiva del análisis (Dimensiones: datos, evidencia, transnumeración, cuestionamiento y valoración).
- Ambas resoluciones están atravesadas por la transnumeración, el uso de la tecnología y la comunicación aunque con distintos niveles de complejidad.

Cabe aclarar que otros estudiantes proponen preguntas y realizan valoraciones más profundas, con mayor grado de integración entre el conocimiento estadístico y el conocimiento contextual que los dos casos presentados aquí. La decisión de presentar estos casos se basó en mostrar distintos niveles de relaciones entre las dimensiones del pensamiento estadístico y también, se consideró que el punto de partida de estos dos estudiantes al iniciar el semestre era nulo en términos del conocimiento estadístico previo, según lo declararon ellos mismos en una encuesta que realizamos en la primera clase.

Reflexiones finales

En la actualidad tenemos acceso a grandes volúmenes de datos asociados a distintos temas que son relevantes para las políticas públicas. Poder comprender la información que nos brindan y tomar decisiones requiere poner en juego una trama compleja de dimensiones asociadas con la alfabetización estadística y el pensamiento estadístico.

Aunque en algunas jurisdicciones de Argentina los diseños curriculares de la educación obligatoria propician este tipo de tareas estadísticas, la realidad muestra que, por distintas razones, los profesores buscan evitar su enseñanza con lo cual, los estudiantes reciben su primer curso de Estadística cuando acceden al nivel superior y en los mismos se hace necesario promover el pensamiento estadístico de los futuros profesionales en un tiempo muy breve. Aún ante este panorama adverso, consideramos que es sumamente importante diseñar propuestas didácticas que integren a la evaluación como un continuo propiciando la interacción de las dimensiones del pensamiento estadístico. La alfabetización estadística se debe centrar en describir las características de fenómenos complejos como puede ser el estudio de la pobreza.

Aún quedan desafíos por enfrentar, uno de ellos se centra en evaluar la propuesta didáctica, de modo de brindar indicadores que permitan valorar la adecuación de la misma en la formación de cientistas sociales, ya que son estos quienes, en un futuro no muy lejano, serán los que tomen decisiones sobre las condiciones de vida de los ciudadanos. En este sentido, esta experiencia brinda evidencias sobre la potencialidad de las dimensiones propuestas y permite afirmar que, con un diseño adecuado a las características del estudiantado, es posible fomentar el pensamiento crítico y la cultura estadística de los futuros profesionales.

Referencias bibliográficas

Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2017). La evaluación en el escenario educativo. En Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (Eds.). *La evaluación como oportunidad* (pp. 13–38). Paidós.

Banco Mundial (2019). *Resumen anual: El año 2019 en 14 gráficos. https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2019/12/20/year-in-review-2019-in-charts*

Batanero, Carmen (2002). *Los retos de la cultura estadística. Jornadas Interamericanas de Enseñanza de la Estadística.* Buenos Aires.

Batanero, Carmen, Díaz, Carmen, Contreras, José Miguel y Roa, Rafael (2013). El sentido estadístico y su desarrollo. *Números, 83*, 7–18.

Behar, Roberto y Grima, Pere (2004). La Estadística en la Educación Superior: ¿Estamos Formando Pensamiento Estadístico? *Ingeniería y Competitividad, 5*(2), 84–90. Universidad del Valle.

Behar, Robertp y Grima, Pere (2014). Estadística: Aprendizaje a largo plazo. Factores que inciden y estrategias plausibles. En Sanabria Brenes, Giovani y Núñez Vanegas, Félix (Eds.). *Actas del IV Encuentro sobre Didáctica de la Estadística, la Probabilidad y el Análisis de Datos*. Costa Rica.

Ben–Zvi, Dani y Garfield, Joan (2004). Statistical literacy, reasoning and thinking: goals, definitions and challenges. En Ben–Zvi, Dani y Garfield, Joan (Eds.). *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking* (pp. 3–15). Springer.

Cohen, Louis y Manion, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.

Engel, Johann (2019). Cultura estadística y sociedad. En Contreras, J.M., Gea, M.M., López–Martín, M.M. y Molina–Portillo, E. (Eds.). *Actas del Tercer Congreso International Virtual de Educación Estadística*. Granada.

Escudero, Walter (2019). *Big data*. 2da. edición. Colección Ciencia que ladra. Siglo XXI Editores.

Gal, Iddo (2004). Statistical literacy: meanings, components, responsibilities. En Ben–Zvi, Dani y Garfield, Joan (Eds.). *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking* (pp. 47–78). Springer.

Gal, Iddo (2019). Understanding statistical literacy: About knowledge of contexts and models. En Contreras, J.M., Gea, M.M., López–Martín, M.M. y Molina–Portillo, E. (Eds.). *Actas del Tercer Congreso International Virtual de Educación Estadística*. Granada.

Goetz, S. (2009). Fundamental Ideas and Basic Beliefs in Stochastics: Theoretical Aspects and Empirical Impressions from the Education of Student Teachers. En Kourkoulos, M. & Tzanakis, C. (Eds.). *Proceedings of the 5th International Colloquium on the Didactics of Mathematics,* Vol. II (pp. 279–291). Department of Education, University of Crete. *https://homepage.univie.ac.at/stefan.goetz/publikationen.html*

Horvat, Alejandro (julio de 2019). Los salarios de los docentes argentinos entre los más bajos del mundo. Diario *La Nación*. https://www.lanacion.com.ar/politica/los-salarios-de-los-docentes-argentinos-entre-los-mas-bajos-del-mundo-nid2219928

Pfannkuch, M. y Rubick, A. (2002). An exploration of students' statistical thinking with given data. *Statistics Education Research Journal, 1*(2), 4–21.

Pinto, Jesús, Tauber, Liliana, Zapata–Cardona, Lucía, Albert, Armando, Ruiz, Blanca y Mafozoki, Joseph (2017). Alfabetización Estadística en Educación Superior. En: Serna, Luis Arturo (Ed.). *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa, 30*, 227–235. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

Ridgway, Jim, Nicholson, James and McCusker, Sean (2011). Developing Statistical Literacy in Students and Teachers. En Batanero, Carmen, Burrill, Gail y Reading, Chris (Eds.). *Teaching Statistics in School Mathematics–Challenges for Teaching and Teacher Education.* New ICMI Study Series. Vol. 15 (311–322). Springer.

Rosling, Hans (marzo de 2007). Hans Rosling revela nuevas ideas sobre la pobreza. *TED Ideas worth spreading*. https://www.ted.com/talks/hans_rosling_reveals_new_insights_on_poverty?language=es#t-51199

Sánchez, Raúl y Ordaz, Ana (14 de junio de 2021). El coronavirus, en datos: mapas y gráficos de la evolución de los casos en España y el mundo. *El Diario*. España. https://www.eldiario.es/sociedad/Consulta-evolucion-coronavirus-expansion-Espana_0_1005099739.html

Skovsmose, Ole (1999). Hacia una filosofía de la educación matemática crítica. P. Valero, Trad. Una Empresa Docente (Trabajo original publicado en 1994).

Tauber, Liliana (octubre de 2017). Alfabetización y Cultura estadística de los profesores: ¿un logro o una necesidad? *3° Jornada de Enseñanza de la Estadística*. Conferencia realizada en la Jornada. Sociedad Argentina de Estadística.

Tauber, Liliana, Cravero, Mariela y Santellán, Silvana (2019). La construcción del sentido estadístico a partir de indicadores sociales. En Contreras, J.M., Gea, M.M., López–Martín, M.M. y Molina–Portillo, E. (Eds.). Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística. Granada.

Tauber, Liliana, Santellán, Silvana y Cravero, Mariela (2017). Una propuesta de evaluación de conceptos estadísticos en carreras de ciencias sociales. En Abrate, R. (Ed.). *Memorias de VI Jornadas de Educación Matemática y III Jornadas de Investigación en Educación Matemática*. Universidad Nacional del Litoral.

Tauber, Liliana, Zapata–Cardona, Lucía, Ruiz, Blanca, Alvarado, H. y Porciúncula, M. (2021). Formación posgraduada en Latinoamérica. En Serna, Luis Arturo (Ed.). *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa.* Vol. 34 (pp. 113–120). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

Wallman, Katherine K. (1993). Enhancing statistical literacy: Enriching our society. *Journal of the American Statistical Association, 88*(421), 1–8.

APARTADO 2

Especificidades disciplinares
y configuración de la formación
profesional

Reflexiones sobre la formación docente desde las prácticas de la enseñanza

Marina Inés Barcia

En este trabajo propongo hablar desde nuestra experiencia en diversos casos de formación docente en una cátedra universitaria que se ocupa de las prácticas de la enseñanza. Intento mostrar resultados, siempre parciales, de su sistematización desde la reflexión pedagógico didáctica, por lo que son planteados con fines propositivos. Nos interesa recuperar esa experiencia para pensar en la formación implicada en ella y en las formas y sentido que le asignamos, recuperarla para su comunicación y para futuras intervenciones. Así, intentaremos dar cuenta de un recorrido que trabaja desde los mismos lugares que proponemos para la formación de los docentes. Posicionarnos sobre la enseñanza como eje de la formación docente y para el trabajo docente, realizarlo desde una mirada que propone el análisis pedagógico didáctico, desde los contextos de la enseñanza como escalas de inscripción de lo cotidiano, desde encuadres teórico–metodológicos que procuran su resignificación, es planteado aquí como una apuesta colectiva para la construcción de espacios y saberes de y sobre la enseñanza cada vez más plurales y democratizadores.

Presentación y encuadre de una propuesta de enseñanza

> «La pedagogía ha avanzado al comprender las prácticas educativas como prácticas sociales. Pero obviamente queda una deuda: pensar cómo pueden enriquecerse y referenciarse mutuamente las vinculaciones de estos avances de la pedagogía con las prácticas cotidianas de la enseñanza interpretadas en el entrelazamiento de relaciones de poder».
>
> *Julia Silber, 2007*

Me propongo aquí hablar desde nuestra[1] experiencia en diversos casos de formación docente: en la formación inicial de pedagogos, en la formación de docentes que son profesores universitarios sin formación sistemática previa, y en el sistema formador de docentes en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia de Buenos Aires.

Considero que hablar desde estas experiencias es relevante porque intento mostrar resultados, siempre parciales, de su sistematización desde la reflexión pedagógico–didáctica, que nos planteamos siempre con fines propositivos. Nos interesa recuperar nuestra experiencia de la enseñanza para pensar en la formación implicada en ella y en las formas y sentido que le asignamos,[2] recuperarla para su comunicación y para futuras intervenciones. Es decir que intentamos dar cuenta de un recorrido que trabaja desde los mismos lugares que proponemos para la formación de los docentes.

Este recorrido que comento y que propongo para su discusión es nuestra propuesta de enseñanza. Para él no creo presentar nada novedoso, sí único. Por un lado, porque retomo lo hecho, recuperado como experiencia. Por otro, porque retomo a aquellos con quienes nos hemos formado y a quienes hemos leído, y por eso explicito algunas tomas de posición y planteo algunas líneas de trabajo.

En primer lugar, vale aclarar que hablo de la enseñanza como un proceso que requiere de acciones intencionales en tiempos y espacios específicos y el protagonismo de sujetos diversos, para convertirse en situación educativa, en el sentido de Freire (2004). La reconocemos en sus fases preactiva, interactiva o posactiva —clasificación clásica de Jackson (1968)— o, en términos de Edelstein (1996), de previsión o diseño de la enseñanza, de actuación, y de valoración crítica posterior. Todas estas acciones configuran y son lo que llamamos *enseñanza*.

Posicionadas desde la perspectiva del campo pedagógico didáctico crítico, además de estas consideraciones sobre la enseñanza, deberemos referir niveles de análisis que suponen los contextos de la enseñanza. Utilizaremos esta categoría en el sentido de Achilli (2009) que, como escalas, nos posibilitarán comprender sus modos particulares de articulación y sentidos locales, que permiten recuperar dimensiones indispensables para proponer en cuestiones refe-

1. Hablo en plural porque me refiero a la experiencia de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), quienes hemos trabajado estas cuestiones: Susana de Morais Melo, Aldana López, Silvina Justianovich, Silvania González Refojo.
2. No porque creamos que las intencionalidades formativas se plasman en el mismo sentido que las formulamos, sino para hacernos cargo de nuestra intencionalidad y hacernos cargo de ella.

ridas a la formación docente. Un contexto es, no el marco en el que se desarrollan los fenómenos educativos, sino el espacio de inscripción que los atraviesa y que a la vez son resignificados en ellos. Esta categoría que tomamos, resulta potente heurísticamente. La autora los define desde una perspectiva sociohistórica–antropológica y tiene un interés tanto conceptual como metodológico en el sentido de permitirnos comprender, desde sus posibilidades para pensar la cotidianeidad escolar, múltiples dimensiones que allí se ponen en juego. Entre ellas, esta perspectiva antropológica provee un anclaje que permite la comprensión histórica de lo que acontece en el aula —tanto lo histórico en sentido amplio como en el que enlaza lo cotidiano y lo significa— y hace factible articular los particulares lazos de lo local con los social y epocal más amplio. Permite reconocer, a la vez, sus especificidades o «lo local» como cualquier otro enfoque con perspectiva etnográfica. Con esta noción procuramos no perder de vista las escalas en la que los hechos educativos se juegan: en lo social más amplio, como en un espacio institucional y en el áulico — en su devenir temporal—. Este es un esfuerzo y recaudo para no caer en fragmentaciones que producen la mirada sobre lo local sin referencias a espacios de inscripción o a los reduccionismos que ven en lo local solo una manifestación o caso de los procesos sociales más amplios. Desde este enfoque podemos analizar estas escalas sin reducirlas entre sí. Sin esta inscripción la tarea que se propone quedaría sin su indispensable dimensión histórica, política, territorial e institucional reduciéndose la complejidad de este objeto, las prácticas de la enseñanza, a su carácter casuístico y su dimensión situacional a un observable, a lo que meramente está allí.

Los contextos a los que nos referiremos para este análisis serán referencias a prescripciones curriculares y la pertenencia a una institución escolar donde se inscribe la práctica de la enseñanza, propuestos para ser recuperados por los sujetos que se abocan a ella para conocer y decidir sus acciones situacionalmente. Comentaremos el caso de nuestra experiencia de enseñanza en la propuesta formativa de docentes, pero que entendemos que, asumidas otras direccionalidades, lugares e historias, pueden ser re pensadas por y para otras y otros.

Estos contextos suponen escalas mayores de inscripción, pero que solo enunciaremos sin poder desarrollarlos como se merecen; otros niveles de inscripción de la formación docente que deben atenderse, como son las políticas educativas,[3] en parte porque el reconocimiento de la enseñanza tiene muchas parti-

3. Políticas de educación como las referidas a la consolidaciones de posiciones y temas de la llamada agenda de la educación en cuestiones tan variadas y centrales como posicionamientos sobre la formación docente, la inclusión educativa, temáticas de género y educación, inclusión educativa, a otras educaciones no escolares, a perspectivas decoloniales y

cularidades por la pertenencia a un sistema educativo mayor (Feldman, 2011), en parte por la necesidad de la participación de los docentes en las cuestiones de las políticas públicas sobre educación. Este contexto mayor requiere, por tanto, de su visibilización como problema de los educadores de pleno derecho y de la participación de los docentes para su resolución. Estas políticas, a su vez, están inscriptas en otras de mayor escala: debemos reconocer las luchas que configuran y reconfiguran el sistema local en sus relaciones internacionales —por ejemplo, en el caso de la transnacionalización de la formación en el nivel superior de los sistemas educativos, las pujas de las visiones neoliberales por cooptar las lógicas de estas políticas de estado y supranacionales en educación—, por lo que la formación para tal comprensión y participación de los sujetos docentes adquiere también tal escala y relevancia. Entendemos que son instancias de tal escala en y para las que también debemos formar, casi paradojalmente, en la dimensión de lo cotidiano, porque es en la cotidianeidad en donde se posibilita, realiza y configura lo histórico en la enseñanza (Barco, s./f.) o porque, como diría Zemelman (1989), lo histórico se hace en la cotidianeidad.

Por último, hay un nivel de menor visibilización que solo surge del análisis y que hace a las políticas en educación. Entiendo que, para devenir una política de consolidación de la educación, si la consideramos como esfera pública, esta deberá asumir una posición democratizadora sobre los modos de construcción y distribución del conocimiento en educación. Supone, por tanto, considerarla como una escala que da cuenta del saber–poder, para el que los docentes también necesitamos formación. Tiene que ver con un nivel de abstracción propio del campo educativo y su función social y política: es el nivel de la construcción del saber *en y sobre la enseñanza*, un nivel epistemológico que hace a la Pedagogía y a la Didáctica y a la acción educativa en todos los niveles consignados. Formarnos y formar docentes para trabajar sobre el qué de la enseñanza y anticipaciones del cómo, pero sobre todo en el por qué, nos hará considerarnos educadores en un espacio de construcción inclusivo de lo común y lo diverso. Sobre este nivel iremos haciendo desarrollos parciales en todo el trabajo.

Al recuperar estas perspectivas daremos cuenta de nuestra experiencia procurando presentar estos niveles de análisis propuestos como aspectos que hacen a la complejidad del hecho que nos ocupa.

---

otras inscripciones regionales de política educativa, etc. Estos problemas devienen en espacios de deliberación y acción educativa para los que la formación docente continua puede y debe hacer lugar y tiempo, para posicionarnos como sujetos de desarrollo curricular pero también de especificación y definición curricular —entre otras intervenciones.

Las formas de saber en la formación docente: cómo pueden irrumpir desde ellas las distintas escalas o niveles de la intervención docente

En esta línea, retomo dos ideas o principios que expresara en 2008 Terigi para considerar los próximos años en la formación docente y que considero vigentes:

1. El principio según el cual la cuestión de la institucionalidad del sistema formador no puede resolverse fundacionalmente, sino en diálogo con el desarrollo histórico y la situación actual del sistema.
2. El principio según el cual el sistema formador tiene dos funciones específicas e indelegables en el sistema educativo argentino, como son la formación inicial y permanente de los agentes del sistema educativo (los docentes en todas sus especialidades y situaciones escalafonarias), y la producción del saber sobre la enseñanza y sobre la formación que se requiere para el cumplimiento de su función formadora. (Terigi, 2008:1)

En nuestra propuesta formativa procuramos recuperar las huellas y diversas formas de presencia de esta pertenencia histórica a un sistema y a la diversidad de instituciones del subsistema formador de docentes —ISFD de la región y la UNLP, en nuestro caso—. Asumimos nuestra presencia e intervención en ambas «funciones específicas e indelegables», recuperando el análisis de los dispositivos que utilizamos por una parte y el trabajo de meta análisis con los destinarios por otra, entre las principales acciones.

Y retomo y comparto estas consideraciones también de Terigi, aunque de varios años después, que sintetiza parte de su recorrido reflexivo y propositivo y explica el sentido de la frase anterior sobre la centralidad de la enseñanza y los saberes implicados en ella para la formación docente:

> Hemos advertido sobre las hipótesis racionalistas, las interpretaciones más literales del programa reflexivo, los análisis solipsistas de la propia práctica y la intelectualización que escamotea la dimensión relevante de la afectividad. Hemos señalado los límites de los saberes de que disponemos para responder a todos los interrogantes que plantea cotidianamente la práctica escolar y hemos advertido sobre la hipertrofia de los procesos formativos, en especial si excusan otras políticas necesarias y si constituyen prolongaciones de tradiciones formativas que suponen la traducción directa del conocimiento en cursos de acción práctica. Hemos argumentado sobre la necesidad de producir más saber pedagógico, construido para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema

educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes, y considerado algunas condiciones institucionales y de campo pedagógico que explicarían la situación actual o podrían contribuir a su transformación. (Terigi, 2012:65– 66)

Las dimensiones centrales de la propuesta de enseñanza en la producción de saberes para la formación docente y en la formación docente: la escritura y el trabajo con el otro

Cada línea de esta frase en relevante, y se explica por sí. Solo quisiera resaltar el lugar de la producción de saberes para la formación docente y en la formación docente que orientan las líneas de nuestro trabajo, que procura sustraerse de aquéllas parcialidades y desencuentros que plantea la autora, y que no puede pensarse sin referir el contexto de realización de esa tarea —territorial e histórico—. Con respecto a esa necesidad *de producir más saber pedagógico*, es que trabajamos en el equipo de la cátedra, en los ámbitos de la formación de cientistas de la educación y en la formación de docentes universitarios.

Por eso también buscamos sistematizar y comunicar estas experiencias —en el sentido de Larrosa (1995)— en las diversas instancias que son posibles en el contexto académico.[4] Trabajamos desde la línea del análisis didáctico propuesto por Edelstein (2000) desde su enfoque conceptual y desde lo metodológico, lo que supone el trabajo con la escritura de la enseñanza. Lo abordamos en nuestro trabajo y las proponemos a nuestros estudiantes de grado y posgrado, como modo de documentar las prácticas, analizarlas, mejorar las intervenciones y comunicarlas para su debate. Los diseños de la fase preactiva, las crónicas de clase, las evaluaciones de la enseñanza en la fase posactiva, los informes intermedios, los trabajos de compañeros de años anteriores, etc., son puestos en común y sistematizados desde diversos encuadres.[5]

El análisis de los supuestos, central en esta perspectiva y que supone construir un tipo de saber sobre la práctica que no siempre es claro para el propio sujeto de la acción educativa, abarca la trama de valores e intencionalidades

4. La colección Libros de Cátedra de la Editorial de la UNLP (EDULP), que cumple una función importantísima junto al repositorio de la misma universidad, el SEDICI, nos han permitido esta comunicación, además de la participación en eventos académicos como el presente y otras de las Universidad Nacionales que promueven el intercambio y difusión de las producciones pedagógicas y didácticas. Estas instancias académicas forman circuitos importantes, donde con gran esfuerzo se van institucionalizando los intercambios y publicaciones que considero aun sin la consolidación institucional que ameritan.
5. Lo trabajamos con mayor detalle en nuestro capítulo «El desafío de documentar las prácticas» (Barcia, De Morais Melo y López, 2017).

que lo dirigen —que solemos sintetizar en la noción de direccionalidad de Freire (2003),porque implica considerar su perspectiva política— y la explicitación del lugar de la afectividad y lo emocional en la enseñanza, como el lugar de las creencias y convicciones, al que nos hemos referido en un trabajo anterior

> Por su parte, según Gudsmundottir (1998) las creencias y las convicciones son las que organizan la acción práctica y la estructuran la narración que les da sentido. Entre nosotros, otra pista sobre la complejidad del tema lo da Edelstein cuando reconoce la necesidad de formación de esquemas prácticos, pero también de valores y criterios indispensables para la tarea docente (2011). A su vez, el carácter histórico y social de la enseñanza y la formación para la enseñanza suponen la construcción de saberes desde diversos espacios y prácticas sociales, por lo que la nos interpela a no caer en la formación para la adaptación a lo socialmente dado o a la reproducción acrítica de fórmulas pre–existentes o, en el otro extremo, a promover la novedad o la innovación en la enseñanza como un valor *per se.* (Barcia, 2019:12)

En este párrafo damos cuenta del propósito de transformación de la experiencia en prácticas más fundadas, aun cuando nos las planteemos como hipótesis de acción, siempre provisorias. En este sentido, en el trabajo citado (Barcia, 2019) desarrollamos con más detalle los formatos que elegimos trabajar comprendiendo que se trata de dispositivos didácticos que dan cuenta de nuestra intencionalidad como enseñantes, es decir, que merecen y deben ser revisados pedagógica y didácticamente. Nos referiremos a los dispositivos que se basan en la escritura como modo de documentar la enseñanza, para analizarla desde las posibilidades epistémicas de la escritura (Mirás, 2000) y para posibilitar el análisis didáctico crítico. Esto supone revisarlos desde encuadres teóricos propios de estas disciplinas —ya que de otro modo los escritos y narrativas podrían banalizarse convirtiéndose en inventarios de sucesos y anécdotas o en casos de escrituras tipificadas previamente donde hacerlas encajar, o en un largo etcétera de escritos que no aportan al compromiso con la intervención educativa ni con la formación docente—, decíamos (Barcia y López) que:

> El análisis y la reflexión sobre la práctica propia y la de otros docentes, promovería la construcción de conocimientos que podría incidir en las futuras propuestas de intervención de los practicantes. Claro está que la reflexión sería condición necesaria pero no suficiente. Resulta central un proceso de subjetivación/objetivación, de implicación y descentración para que se pueda llegar a la conceptualización de la misma, y para esto, la escritura es parte de esa condición necesaria y un punto de partida irrenunciable. No se puede volver sobre lo ocurrido si no

hay un registro de lo que allí acontece. El registro escrito, apelando a la función epistémica y de guardado de memoria que tiene la escritura, es elemental en este proceso. (Barcia y López, 2017:47)

En esta oportunidad enunciaremos los dispositivos brevemente:[6] trabajamos con diseños de clase, que se recuperan en la fase posactiva de la enseñanza para su valoración crítica entendida como evaluación de la enseñanza y para recuperarlas en otras propuestas futuras; con las crónicas de clase —que proponemos a los estudiantes de grado y posgrado; y el uso de carpetas didácticas que organizan el año a modo de portfolios— en los que se escribe y reescribe en la experiencia y sobre la experiencia de las prácticas y que sirve para ser recuperadas y leídas en diversas situaciones en los años posteriores, en tanto espacios de construcción de saberes situados pero que permiten ser recuperados para futuras prácticas, desde nuevas adecuaciones y necesarias resignificaciones. Es decir que estas escrituras se formulan y reformulan para ser leídas y reescritas por sus autores y por otros, que reconocen tal autoría.

Sobre las posibilidades y límites de la reflexividad implícita en este análisis —pensando en la necesidad de develar y reconocer los supuestos teóricos que nos guían— es que consideramos indispensable recurrir a fuentes y enmarques que los confronten. De esta manera, a través de poner en diálogo las significaciones construidas en las narraciones y otros modos de escritura *con otros* —con sus escritos, con su palabra, necesitando argumentar y justificar nuestras prácticas, triangulando en definitiva las producciones basadas en la experiencia— es que podemos reconocer y distinguir las construcciones de saber que guían la acción —que pueden provenir diversas fuentes incluida la propia práctica—. De este modo procuramos evitar caer en el solipsismo, en el aplicacionismo y en la práctica modélica de los que habla Terigi.

Queda claro que otro de los ejes de la propuesta tiene que ver con *el trabajo con el otro*: así, comprender las prácticas de la enseñanza como experiencias colaborativas asume diversas formas. El lugar del reconocimiento de ese otro, en el sentido de Hannah Arendt (1993) y retomado significativamente por pedagogos tan variados como Meirieu (2003) o Frigerio (2003) es fundante de toda situación educativa, tal como señalamos antes. La forma de la enseñanza hace al contenido (Edwards, 1995) y trabajar revisando las matri-

6. Hablamos con detalle sobre la conceptualización y formas de dispositivos en otros trabajos ya publicados, como, por ejemplo, Justianovich, Silvina y otras: «Las devoluciones didácticas a los practicantes como dispositivo para reflexionar sobre la enseñanza» (Barcia, Marina y López, 2017); o en Barcia, Marina y otras (2020) La reflexión posactiva en el diseño y la deliberación sobre la enseñanza en Barcia y otras (2020) *Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado.*

ces individualistas de varias de las tradiciones docentes, es una tarea central. Además, la tarea entre pares docentes, abre espacios para las narraciones de las experiencias donde las significaciones propias anuncian lo singular, a las formas dialógicas de construcción de saber, a intercambios y perspectivas que posibilitan otros puntos de vista, además del reconocimiento de lo común. Por eso muchas de las actividades durante el trabajo formativo de la cátedra se elaboran y se confrontan grupalmente.

Es por eso trabajamos con parejas pedagógicas, y por lo que las tutorías de diseño didáctico son colectivas. También trabajamos con la experiencia de los coformadores, para el caso de la cátedra y los estudiantes de grado. En este último caso estamos trabajando en el reconocimiento mutuo de las especificidades de las instituciones diversas como son los ISFD y la universidad, procurando un encuentro con el *otro,* en su reconocimiento y valoración mutuas. Para ello nos reunimos con los profesores coformadores, y con ellos y los estudiantes, en espacios donde se trabaja la experiencia de ser practicantes en ciencias de la educación. Allí, donde circulan el mate y la palabra, trabajamos sobre las prácticas de la enseñanza, desde la experiencia de sí, como objeto de la didáctica y en tanto problema formativo objeto de la pedagogía —es decir del campo profesional de los cientistas de la educación.

En el caso del trabajo con docentes universitarios, en los seminarios de posgrado, les proponemos reconocer el alumno como un otro, orientamos el extrañamiento de las propias culturas institucionales y de cátedra, la selección de clases específicas que les interesen por alguna razón, etc., entre otras formas de objetivarlas y tomar distancia de y desde la propia experiencia. En la puesta en común, ya sea porque se parecen o porque difieren mucho entre sí, esta estrategia de mirar desde un nuevo lugar lo tan conocido, la suelen encontrar como elemento disruptivo de las prácticas tradicionales de muchas cátedras. Así, se procura ir planteando la posibilidad de generar las condiciones de posibilidad que las transformen: trabajando con ellos sobre sus prácticas docentes cotidianas, procurando reconocer los espacios para la construcción de otras prácticas y el modo de hacerlas posibles, proponiendo luego el intercambio de propuestas concretas, etcétera.

En síntesis, en ambos tipos de situaciones de nuestra enseñanza los relatos de las formas de enseñanza se ponen en común y en tensión con encuadres didácticos y pedagógicos. Los encuadres que proponemos refieren los posicionamientos de la cátedra respecto de la inscripción en las tradiciones argentinas y latinoamericanas de la pedagogía y la didáctica, así como otros autores de otras latitudes y otras tradiciones, que nos permiten la pluralidad y el debate teóricos pero desde un acá que propone un modo de mirar locali-

zado, que reconoce sus inscripciones. Y porque no da lo mismo una perspectiva que otra, explicitamos las razones de tomar tal o cual autor y las miradas alternativas, a veces contrapuestas y nuestra posición al respecto, de manera de trabajar con el meta–análisis de las macrodecisiones (Edelstein, 2011) de nuestro trabajo que consideramos una estrategia formativa y una experiencia profesional relevante para todos docente. Proponemos en todos los casos, la indispensable recuperación de las trayectorias formativas. También abrimos a los encuadres y la inclusión de la bibliografía de esos recorridos, cuestión que cuesta bastante por lo que advertimos que no es una práctica usual, al menos no muy generalizada. Damos espacios para organizar estos desde la consideración de la complejidad de nuestro objeto, la enseñanza, y la necesidad de la multirreferencialidad para su tratamiento (Ardoino, 1991).

La experiencia de reflexión mediada por la narrativa es además colectiva y está dimensionada en función de una mirada propositiva —propia del campo pedagógico–didáctico— y anclada en la experiencia, recuperando la singularidad de lo situacional en tensión con los contextos en los que se inscriben y que resignifican de modo casuístico.

Los contextos en la formación docente: cómo entender y trabajar lo situacional en la enseñanza

Para seguir hablando de esta experiencia, queda en evidencia la *necesidad de recuperar los contextos* de los que hablamos antes reconociendo su importancia central para la formación docente, desde propuestas que las pongan en foco.

Como dijimos, trabajamos la especificidad de *las instituciones* y reconocemos los modos que gravitan en las prácticas docentes las instituciones y lo institucional (Remedí, 2004). El trabajo con prácticas colaborativas va en el sentido de promover culturas institucionales colegiadas (Hargreaves, 1997) y formas inclusivas de pensar la educación que permitan resignificar la educación superior como espacio de la educación pública.

La participación en la vida de estas instituciones, la profundización de los modos colegiados (militancia política en agrupaciones, en frentes estudiantiles, en consejos académicos institucionales, centros de estudiantes, etc.) es recuperada como experiencia formativa significativa para la docencia y enseñanza en ambos casos que venimos relatando. Tematizarlo en las clases y proponernos pensar lo público y la participación como cuestiones intrínsecas a la formación docente, pensarnos como sujetos sociales, nos permite considerar las situaciones de enseñanza como espacios de la esfera pública y en el contexto

de los derechos las luchas y demandas por el trabajo docente —y lo que este implica para las posibilidades de la enseñanza y la educación como derechos.

La noción de contextos interpela a dejar entrar otras formas de cultura, otras educaciones, otras formas de enseñanza. Una cuestión que aparece recurrentemente son las formas de contratación y condiciones del trabajo docente, las decisiones sobre el desarrollo curricular en los formatos de cátedra, los planes de estudio como prescripciones curriculares y otras normativas que regulan la vida institucional considerando sus lógicas formativas, etc., quedan visibilizadas y articuladas a las propuestas de enseñanza para ser repensadas, vueltas a significar para proponer otras intervenciones posibles en estas múltiples escalas.

Entendemos que, habiendo valorado este nivel del trabajo docente y su relación con la enseñanza, ellos se posicionan con una perspectiva que fundamenta pedagógica y didácticamente con mayor claridad aquello que piensan y reclaman en distintas escalas de lo institucional. De manera significativa, en los talleres con profesores universitarios, desde los relatos de los participantes, las instituciones ya no pueden ser como se las imaginaba generalmente, como espacios cerrados donde un microcosmos tenía lugar.

Otra instancia para dar cuenta de la gravitación del análisis del contexto curricular y su entramado con otras escalas se evidencia cuando trabajamos en enseñanza en instituciones de formación docente para el caso del trabajo con los practicantes de ciencias de la educación. Resulta necesario decir que, para esa formación, están vigentes en la provincia diseños de tres orígenes de política e intencionalidades diversas. En este contexto, tras la experiencia de la práctica, los estudiantes valoran los diseños curriculares de formación docente de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria (2017), entre otras cosas porque en ellos se consideran las dimensiones contextuales en los ejes propuestos anualmente para la formación en la práctica, se considera la centralidad del docente, se proponen espacios de trabajo en espacios formativos colectivos como los Talleres Integradores Interdisciplinarios (TAIN), etcétera.

De esta manera, las políticas educativas quedan claras como manifestaciones históricas y como espacios de lucha y confrontación ideológicas presentes en el trabajo docente. En cada propuesta áulica se dirime esta cuestión que nos interpela a revisar a las formas y sentidos que la sostienen y orientan la acción. Para la formación docente, es un nivel de análisis que trabajamos para que, al hacer nuestras hipótesis de trabajo, por ejemplo, en los diseños didácticos, se evidencie y forme parte de la vigilancia epistemológica.

El nivel epistemológico como espacio de construcción de saberes del campo pedagógico didáctico ha sido referenciado a lo largo del trabajo. En el día a día, desde la construcción metodológica de la clase (Díaz Barriga, en Edelstein, (1999), en la necesidad de articular lo epistemológico objetivo con lo epistemológico subjetivo, en la necesidad del tratamiento del contenido, los docentes trabajamos en este nivel. La propuesta ha sido mostrar cómo distintos niveles de saberes *para la práctica, en la práctica y de la práctica* son puestos en juego y pueden ser aspectos sustantivos de la formación docente para su trabajo cotidiano. Creemos haber explicitado desde algunos ejemplos de nuestra propuesta el lugar pedagógico–didáctico de los docentes en tal producción, los sentidos de lo situacional en las escalas recuperadas, y su relevancia para las políticas democratizadoras de la educación como espacio público.

A modo de cierre y prospectiva

En otro trabajo (Barcia, 2019), además de la formación docente, consideramos otras cuestiones para hacer posible la transformación en educación en nuestro país. Poníamos de relieve la participación activa de los docentes en las cuestiones de estas políticas, a diversos niveles de participación tanto en las macropolíticas del sector, a nivel meso en las instituciones de las que participemos y en las relaciones entre ellas y sus contextos sociales, tanto como en la micropolíticas del aula.

Advertimos que estas políticas se construyen colectivamente y por demanda de los sujetos implicados, en nuestro caso los docentes y sus formadores, hasta hacer visible su imperiosa necesidad. Consideramos vital formar a los docentes para ese protagonismo y porque, como señalamos:

> Son los espacios que permitirán recuperarnos y constituirnos como sujetos de la acción —de los espacios de micro y de macro política—, de la intencionalidad que se dirime en la intervención educativa que es la enseñanza y no como meros ejecutores de propuestas pedagógicas y didácticas de otros. Porque estos espacios están siendo demandados y cooptados por otros actores sociales, que ya se encuentran demandando por sus propios intereses y visiones. Se trata de nada más y nada menos que entender la educación como campo de lucha que se actualiza y muta permanentemente, y a los docentes como sus protagonistas de pleno derecho. (Barcia, 2019)

Espero, en alguna medida, haber podido hacer visible cómo posicionarnos sobre la enseñanza como eje de la formación docente y para el trabajo docente.

Desde el trabajo de la cátedra, realizarlo desde una mirada que propone el análisis pedagógico didáctico desde los contextos de la enseñanza como escalas de inscripción de lo cotidiano y desde encuadres teórico–metodológicos que procuran su resignificación es planteado como una apuesta colectiva para la construcción de espacios y saberes de y sobre la enseñanza cada vez más plurales y democratizadores.

Referencias bibliográficas

Achilli, Elena (2009). Contextos, hegemonía y cotidianeidad escolar. En Achilli, Elena. *Escuela, Familia y Desigualdad Social.* Laborde Libros Editor.

Alliaud, Andrea, Suárez, Daniel, Feldman, Daniel y Vezub, Lea (s./f.). *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Mimeo.

Arendt, Hannah (1993). *La condición humana*. Paidós.

Ardoino Jacques (1991). El análisis multirreferencial. En Ardoino J. *et al.* (1991). *Sciences de L´education, Sciences Majeures*. Actes de Journees D´etude tenues a l´occasion des 21 ans des Sciences de L´education. Issy–les–Moulineaux. EAP. Coleccion Recherches et Sciences de l›education.

Barcia, Marina y López, Aldana (2017). El desafío de documentar las prácticas. En Barcia, Marina, De Morais Melo, Susana y López, Aldana. *Las prácticas de la enseñanza.* EDULP.

Barcia, Marina (2021). Un abordaje a la complejidad de las prácticas de la enseñanza en la formación docente. Propuestas y desafíos pendientes en las políticas educativas. UNS (en prensa).

Barco, Susana (s./f.). Racionalidad, cotidianeidad y didáctica. *Cuadernos Nº 1*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Paidós.

Edelstein, Gloria (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, Alicia, Davini, Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin, Edith, Souto, Marta, Barco, Susana. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Paidós.

Edelstein, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE, 17*.

Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Edwards, Verónica (1995). Las formas de conocimiento en del aula. En Rockwell, Elsie (Coord.). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Feldman, Daniel (2011). *Didáctica general.* INFoD.

Freire, Paulo (2003). Elementos de la situación educativa. En Freire, Pablo. *El grito manso*. Siglo XXI Editores.

Frigerio, Graciela (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Crefal.

Gudsmundottir, Sigrun (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Amorrortu.

Hargreaves, Andy (1997). *Profesorado, Cultura y postmodernidad.* Morata.

Larrosa, Jorge, Arnaus, Remei, Ferrer, Virginia y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.

Litwin, Edith (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, Alicia, Davini, Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin, Edith, Souto, Marta, Barco, Susana. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Paidós.

Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas.* Paidós.

Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Amorrortu.

Mirás, Mariana (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje,* (89), 65– 80. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Meirieu, Philippe (2003). *Frankenstein Educador*. Laertes.

Remedí, Eduardo (2004). La intervención educativa. Conferencia para la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México.

Terigi, Flavia (2008). Priorizar la producción de saberes sobre la enseñanza, el trabajo docente y la formación. Conferencia dictada como parte del Panel *Los espacios de prácticas y residencias desde las políticas públicas*. Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba.

Terigi, Flavia (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación.* Santillana.

Silber, Julia (2007). Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. En Vogliotti, Ana, De la Barrera, Sonia y Benegas, Alejandra (Comps.). *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza*. *Debaten y escriben los pedagogos*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Zemelman, Hugo (1989). *De la historia a la política. La experiencia en América Latina*. Siglo XXI Editores.

Formación en la práctica profesional y tiempos de pandemia. Conjeturas y proposiciones desde la Didáctica

Julia Andrea Bernik

Presentación de un recorrido

Las reflexiones que comparto en las páginas siguientes dan cuenta de una inquietud fuerte que marca mi experiencia docente: la formación en la práctica profesional. Quizás porque también es una problemática que atraviesa los estudios pedagógicos, curriculares, institucionales, didácticos y porque marca las direcciones académicas que se toman en cada institución; dos ámbitos de producción que me interesan y ocupan todos los días. La inquietud sobre cómo gestar condiciones de formación en la práctica profesional, sobre lo práctico, también constituye un eje de discusión y de controversias al interior de los distintos campos disciplinares y académicos que conforman las carreras universitarias.

En esta presentación me gustaría compartir algunas consideraciones al respecto siendo consciente que lo estoy haciendo «con el diario del lunes» (sic). Se trata de impresiones sobre qué es lo que nos está pasando a la hora de pensar en la formación en la práctica durante este tiempo de crisis pandémica. Y afirmo que es «con el diario del lunes» en el sentido que los primeros meses de crisis sanitaria generalizada del 2020 ya fueron pasando y, si bien persiste cierto estado de incertidumbre y desazón frente a los imprevisibles y no siempre certeros rumbos y decisiones que se toman desde las distintas gestiones de gobierno en el mundo, creo que estamos en condiciones de poder detenernos y mirar.

Nos dice Eisner (1998) «*aprendemos* a ver, o al menos aprendemos a ver aquellos aspectos del mundo sutiles y complejos (…) Solo podemos interpretar lo que podemos experimentar (…) las cualidades de lo que hemos hecho reflejan el alcance de lo que hemos conseguido» (37).

El sentido de este escrito es expresión de propios involucramientos en el problema. Por la misma razón se advertirá su carácter parcial y, seguramente, incompleto.

Al inicio del recorrido de mi análisis comparto algunas preocupaciones en torno a la configuración de la formación en la práctica al calor de la intensidad de un tiempo de crisis particular como el que estamos atravesando desde inicios del 2020 y socializo algunas impresiones con la intención de iniciar un diálogo sobre un problema común. Luego, propongo algunas conjeturas a modo de «motores de búsqueda», repongo lo que valoro como miradas potentes para pensar la cuestión. Y, finalmente, expongo una reflexión que pretende conformarse en proposición desde el campo didáctico en el presente en torno a la formación en la práctica profesional en la universidad.

Pandemia, irrupciones y formación: impresiones

Siempre he visibilizado a la formación en la práctica profesional como un itinerario desafiante y medular para el nivel superior, en particular, para la universidad pública. El modo en que se desenvuelve, expresa particulares formas en que se gestan proyecciones institucionales y curriculares; estilos y decisiones en el trabajo intrainstitucional (entre los ámbitos y grupos académicos responsables de la formación universitaria); modos de elaborar y sostener acciones inter–institucionales (universidad y diversidad de organismos, potenciales espacios de formación); desarrollo de regulaciones curriculares que procuran dar cuenta de estas tramas; involucramientos de los grupos y sujetos que son parte de este trayecto. Tensiones, desencuentros, ligazones, que hacen a la textura del proceso y de los procesos que habilitan el intercambio entre lógicas que configuran la formación en la práctica profesional. De este modo, es tan improbable como incierta la pretensión de unicidad en el trayecto. La dinamicidad de las condiciones que lo atraviesan es, quizás, el atributo que más lo condiciona a la vez que, pareciera ser, el menos visibilizado a la hora de tomar decisiones, concretarlas, reconocer las razones de sus efectos.

A la luz de estas consideraciones, me interesa compartir unas impresiones que surgen «con el diario de lunes» y que creo que están en el común de las experiencias vitales por las que transitamos desde los lugares en donde estábamos y en las condiciones en las que nos encontró el confinamiento y el distanciamiento, producto de la pandemia por COVID–19, desde marzo de 2020 en Argentina y meses antes en otras partes del mundo. Se trata de dos interrogaciones que me están permitiendo volver a mirar la situación y en ese ejercicio, resituar el problema que me ocupa en este artículo: la formación en la práctica profesional (FPP, en adelante). La expresión «con el diario de lunes» me ayuda a situar mi escrito en el corazón de las preocupaciones comunes por gestar procesos genuinos de formación a la luz y también a las sombras de este

presente. Y está muy lejos de suponerlo un conjunto de «verdades de principio» sobre el asunto —tomando la expresión de Bourdieu[1] cuando interpela las pretensiones de ciertas construcciones teóricas.

Creo que una primera pregunta común que comenzamos a formularnos al inicio del tiempo de pandemia fue «¿y ahora qué hacemos?» pero, una pregunta expresada a modo de respuesta, casi única. Una reacción ante la dislocación inédita y abrupta que nos posicionó en un tiempo generalizado de alteraciones, de desbarajuste de espacios, condiciones, disposiciones, regulaciones. Alteraciones intensas en la vida cotidiana de cada uno, una, de cada institución, en sus proyectos y proyecciones.

Y, dentro de este tiempo, la configuración de los procesos y las experiencias de FPP fue uno de los asuntos que mostró quizás con mayor claridad, las condiciones en las que en cada institución y grupo ya venían dándose. Y, entonces, ante la irrupción pandémica hubo diversidad de modos de habilitar estos procesos en las instituciones de nivel superior. La virtualización de diversas actividades a través del trabajo remoto; la reorganización de tareas y funciones y la creación de nuevas; la redisposición de espacios físicos y la incorporación de nuevas normativas; fueron entre otras tantas, situaciones que fueron marcando el desarrollo de las actividades y funciones de instituciones, organismos, empresas. Así, fue evidenciándose una suerte de hibridación en los mecanismos y dispositivos que, hasta el momento, regulaban los modos en que se desenvuelven los procesos de FPP.

En estas dinámicas, hubo quienes rápidamente readaptaron sus propuestas dejándolas alterar por las nuevas configuraciones que se fueron marcando. Desde algunos espacios universitarios, institutos de formación y otros de otros niveles del sistema educativo, rápidamente se decidieron acciones para «salir al ruedo de la situación», se ensayaron otras formas, fórmulas y recorridos de formación.[2] Un diverso abanico de estrategias, proyectos, programas que probablemente decidieron avanzar en la incertidumbre priorizando el sentido de crear otros modos de aprendizaje y de formación.

1. Bourdieu, Pierre; Chamboderon, Jean Claude y Passeron, Jean Claude (2000). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI Editores (edición original en español 1975).
2. Hago referencia aquí a situaciones y casos que a lo largo de estos meses fueron desarrollándose con particular relevancia, por la creatividad y audacia que atravesaron sus acciones de formación. Algunos se socializaron por los circuitos de las redes sociales digitales, otros han sido sistematizados en escritos académicos. No quisiera priorizar aquí referencias específicas porque no procuro realizar un estado del arte de esta cuestión. Solo enfatizar sus efectivas concreciones y la fuerza de sus efectos en la formación. Idea que retomaré más adelante en este escrito.

De la misma manera se sucedieron otras acciones, aunque marcadas más bien por una ralentización de las dinámicas que ya venían caracterizando ciertos procesos de FPP, una desaceleración de ritmos y pautas que ya organizaban los vínculos interinstitucionales —entre las instituciones formadoras y aquellos espacios que frecuentemente recibían estudiantes en formación. La contundencia de la pregunta «¿y ahora qué hacemos?» ante el desbordamiento de todos los parámetros que organizaban el presente, en estos casos, pareció habilitar un tiempo de suspensión de la acción.

Entonces, aquí viene mi otra pregunta sobre nosotras y nosotros mismos como espacio universitario: «¿acaso no lo sabíamos?». ¿No decimos que es la universidad pública un espacio de producción, de divulgación, de distribución de conocimientos que se construyen al calor de las vicisitudes sociales? ¿No decimos que los campos disciplinares se configuran entramados en un tiempo histórico y que procuran respuestas a los grandes problemas de la humanidad? Por otro lado, ¿qué lugar asignamos a aquellas experiencias innovadoras, inéditas construidas desde múltiples saberes, no solo académicos, y que han surgido desde situaciones sociales, culturales, políticas, económicas, sustancialmente críticas?

Ante la contundencia de la crisis pandémica, parecieran haberse opacado como herramientas para pensar el presente esas experiencias en las que frecuentemente reparamos en los espacios de formación cuando procurábamos dar cuenta del sentido de las transformaciones, en diferentes ámbitos disciplinares y académicos. Se tornó difusa la consideración de la intensidad y vitalidad de la imaginación en tiempos de tensión, conflicto y crisis.

En un arriesgado ejercicio intelectual, en tanto la priorización que realizo implica una selección, voy a reparar en solo tres categorías que a mi entender conmueven estructuras de pensamiento y acción y han permitido, por años, sostener muchos de nuestros discursos y pretensiones. Hago referencia a: *complejidad*; *campo*; *enseñanza*. No es mi intención aquí realizar un desarrollo conceptual de cada una, entiendo que atraviesan nuestros presupuestos y experiencias de trabajo y es posible reconocerlas como un corpus categorial compartido por quienes, particularmente, nos ocupa y preocupa la FPP. Mi pretensión es ofrecer una invitación a reconsiderar sus sentidos en este tiempo particular.

Se trata de tres tramas categoriales que disponen una aproximación a la inestabilidad de lo real; a las dinámicas y conflictividades que están en las tramas de los vínculos entre sujetos, entre instituciones, entre grupos; a la inexactitud de las previsiones ante la contundencia de las experiencias. Entramados que por décadas se constituyen en objeto de estudio de diferentes campos disciplinares a la vez que en perspectivas que pregnan proyectos de todo tipo, no solo educativos. ¿Acaso desde la filosofía, desde la física, desde la historia, desde la

sociología, desde la epistemología no se generan y se han generado direcciones de análisis para comprender lo complejo? Numerosos y variopintos análisis en torno a lo que implica un campo, un campo de lucha, un campo de distribución de experiencias, de saberes, de conocimientos, de poder. La enseñanza como práctica social, ética, teórica, política.

Pienso también en experiencias en el campo del arte, en el campo social, que han zanjado transformaciones contundentes en los estilos y formas de comprensión y de acción. Allí donde las teorías no alcanzaban para explicar ciertos fenómenos sociales, aparece la luminosidad de estas experiencias.[3]

Por eso vuelvo a la pregunta «¿acaso no lo sabíamos?» como una solicitud a nuestras propias formas de mirar lo real, de comprender la teoría, de significar la práctica. Los alcances de la apropiación (cfr. Rockwell, 2005) y las implicaciones de la posicionalidad como sujetos (cfr. Southwell, Vasiliadis, 2016; De Alba, 2007) cobra nuevos sentidos aquí. Y resuena, en un registro que apela a la reconstrucción, la luminosidad del Derrida (1997) de «Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad», en esa aguda conferencia ofrecida en 1983 en una universidad signada por experiencias vitales límites, interroga su razón de ser en el vasto espacio de la pregunta por el pensar y por el sentido

> con la relativa autonomía de un dispositivo técnico, incluso de una máquina y de un cuerpo protético, este artefacto universitario no ha *reflejado* la *sociedad* más que concediéndole la oportunidad de la reflexión, es decir también de la *disociación.* El tiempo de la reflexión, aquí, no significa solo que el ritmo interno del dispositivo universitario es relativamente independiente del tiempo social y reduce la urgencia de la entrega, le asegura una libertad de juego grande y valiosa. Un lugar vacío para la oportunidad. La invaginación de un bolsillo interior. El tiempo de la reflexión es, asimismo, la oportunidad de una vuelta sobre las condiciones mismas de la reflexión, en todos los sentidos del término, como si con ayuda de un nuevo aparato óptico se pudiera por fin ver la vista, no solo el paisaje natural, la ciudad, el puente y el abismo, sino también «telecopar» la vista. Por medio de un dispositivo acústico, «oír» la escucha, dicho de otro modo, captar lo inaudible en una especie de telefonía poética. Entonces el tiempo de la

3. Tampoco aquí quiero enumerar porque tampoco me sería posible dar cuenta de la totalidad que implica mi afirmación. Sí, convocar a una mirada alargada que nos lleve a reconocer el modo en que se fueron gestando, por ejemplo, los grandes movimientos de vanguardia cultural o de transformación social, sus particularidades, las que nunca fueron resultado de una sincronización de condiciones materiales y simbólicas que las hicieron inmediatamente posibles, sino, todo lo contrario. Adentrarse en sus entretejidos internos es desvelar su naturaleza profundamente conflictiva, contradictoria, incierta, intensa.

> reflexión es también otro tiempo, heterogéneo con respecto a aquello que refleja y proporciona, quizá, el tiempo de lo que llama a y se llama el pensamiento. Es la oportunidad de un acontecimiento del que no se sabe si, presentándose *en* la Universidad, pertenece a la historia de la Universidad. (137)

Volver sobre las condiciones mismas de la reflexión, captar lo inaudible, ver la vista —no solo lo que esta ve—, desandar algunas certezas concebidas e indiscutidas que están siendo interpeladas por la contundencia de lo real, parecen constituirse en derroteros a la hora de rearmar las condiciones de la FPP. Y, si bien desconozco qué tanto nos será posible dejarnos conmover por la magnitud de la crisis, asumo la urgencia de hacerlo. Este es el sentido del apartado siguiente.

Re–visar la formación en la práctica profesional: «motores de búsqueda» que se comparten

El sentido de re–visar vuelve a recaer en la fuerza de la idea antes referida, la de «telecopar» la vista, «ver la vista», cerrar los ojos para ver mejor —nos indica el filósofo en esa conferencia aludida. En general, las acepciones del término, nos sugieren que re–visar es la acción de ver con atención y cuidado; actualizar y poner al día. Y visar, se vincula con reconocer o examinar un instrumento, certificación, poniéndole el visto bueno; dar validez a un pasaporte u otro documento para determinado uso; dirigir la puntería o la visual (entre artilleros y topógrafos). Todas acepciones que me permiten anclar la idea de re–visar, en tanto ejercicio cuidadoso de «actualizar y poner al día» nuestras pretensiones y empeños académicos sobre los procesos de FPP.

A la luz de este presente que, si bien en algunos órdenes vitales nos concede un beneficio de inventario, nos enfrenta no sin urgencia a la necesidad de poner en cuestión parámetros y criterios que subyacen a estos itinerarios de formación. De este modo, no se trataría solo de observar acciones y prácticas que a mediano plazo los han conformado sino que también, nos implica en un trabajo reflexivo que desde una racionalidad ampliada avizore los quiebres, las incongruencias, los desajustes que están implícitos en los efectos evidentes de las decisiones que tomamos.

En estos sentidos, pongo en consideración tres conjeturas que intentaré analizar sobre los procesos de formación en la práctica profesional hoy: una primera, necesitamos *(3.1) reconstruir el objeto la formación*; una segunda, nos urge *(3.2) revisar nuestros propios vínculos con esos saberes y experiencias profesio-*

nales específicas que designamos como valiosos; y, finalmente, una última conjetura, *(3.3) necesitamos reponer un compromiso socio–epistémico*.

Como es posible percatarse, no se trata de presuposiciones inéditas, forman parte de antiguos debates que están casi en la base de los estudios sobre el sentido y las direccionalidades que atraviesan todo proceso de formación profesional. De allí lo que anteriormente planteaba con el interrogante–preocupación «¿y acaso no lo sabíamos?» y con la propuesta de re–visar y volver a mirar. Así, prefiero quedarme con unas aportaciones fundamentales para pensar–nos y pensar estas conjeturas.

Sobre el objeto de la formación en la práctica profesional

En el terreno de la formación en la práctica profesional docente, en Argentina y la región, el despliegue analítico y propositivo del trabajo de Gloria Edelstein[4] (cfr. 2000, 2005, 2011) es insoslayable. Si bien su foco está puesto en los futuros docentes, la riqueza de sus aportaciones da cuenta de la hondura de un trabajo reflexivo sobre el sentido de lo práctico en los itinerarios de formación en general, el que amalgama dimensiones de las experiencias subjetivas, colectivas, institucionales, que reconfigura el campo de la teoría y solicita siempre, la construcción de dispositivos particulares. En su recurrente énfasis por reposicionar la formación en la práctica como criterio pedagógico, epistemológico y académico antes que como solo un espacio específico dentro de un diseño curricular, habilita la necesidad de pensarla entre instituciones, entre sujetos, entre grupos. Asunto que también permite trascender una mirada acotada sobre sus implicancias. Reubica las instituciones formadoras dentro de la compleja trama de otros y diversos espacios e instituciones que configuran la práctica profesional. De allí su consideración en advertir que el trabajo de pensar los trayectos de formación siempre deviene en un proyecto

4. Excede las posibilidades de esta autora dar cuenta de la vasta producción académica de Edelstein. No solo en lo que refiere a producción y divulgación escrita, sino a la diversidad de acciones que marcan su producción y que sostienen sus sentidos. La creación del espacio de intercambio y producción académica denominado Jornadas de Prácticas y Residencias, es un ejemplo. Evento organizado entre la Universidad Nacional de Córdoba e Institutos de Formación Docente de esa provincia y que congrega periódicamente a académicos, docentes, directivos, estudiantes de Institutos de Nivel Superior. Se trata de un espacio que permitió reposicionar el lugar académico y político de la formación en la práctica docente y de las Residencias como un espacio medular en este trayecto. Junto a este evento, se suceden una serie de intervenciones de diferente naturaleza y dirigida a diversidad de público, que entiendo asignan sentido a lo que Edelstein propone y exhorta en sus escritos académicos.

interinstitucional que requiere otras distribuciones de funciones y tareas; otro reparto de poderes; otros mecanismos de acompañamiento, de valoración, de intervención; otros modos de comprender la lógica de las teorías. Esto es lo que le permite identificar al análisis didáctico de las prácticas, durante la formación de los docentes, y también de la de los profesionales, como un punto de partida y un criterio epistemológico y pedagógico que atraviese, no ya un espacio curricular comúnmente denominado «Espacio de Práctica Profesional», sino a la formación toda. Focalizar a la FPP como objeto de análisis durante el recorrido de formación, asignándole visibilidad a la heterogeneidad de modos, estilos, rutinas que efectivamente configuran un *modus operandi* profesional. El que supone no solo saberes y conocimientos sino juicios y prejuicios, concepciones y preconceptos sobre una idea, imagen, representación de la práctica profesional construida a través de las experiencias vitales pero también, a través de los recorridos educativos. De allí que Edelstein habla de la relevancia de construir dispositivos, mecanismos, modos de habilitar efectivamente estos procesos reflexivos que, sin dudas, exigen posicionamientos y decisiones que exceden el ámbito de un espacio curricular específico o solo de un grupo de docentes y se instalan en el corazón de lo que denomina, deliberación curricular.

Sin dudas, como lo aseverábamos, su trabajo y perspectiva ha permeado proyectos y experiencias de formación que van más allá de la práctica docente. Se trata de una propuesta epistémico política, pedagógico curricular para pensar el desarrollo y la formación profesional en general considerando a la deliberación y decisión en torno a su objeto, como uno de sus principales derroteros.

Es quizás, justamente este trabajo de interlocución sobre el sentido de lo práctico, una de las dimensiones mayormente afectadas en este tiempo de crisis pandémica. La generalización de lo urgente aplazó otras consideraciones, el trabajo de gestionar los itinerarios de formación —en los diferentes niveles y ámbitos de decisión institucional y académica— se fue desenvolviendo en unas configuraciones témporo–espaciales extremadamente fugaces. En esta labilidad de los sucesos, fue acotada la posibilidad decisional de recomponer estos itinerarios en esas mismas dinámicas y desde esas inéditas y diversas aristas que se iban abriendo.

No podemos dejar de pensar aquí en las condiciones sociohistóricas que atraviesan la formación en el nivel superior, particularmente en la universidad pública, los mandatos fundacionales sobre la práctica profesional, la atención al perfil profesional, a cómo y cuánto unos modos de definir la práctica, la teoría, los dispositivos para generar estos itinerarios de FPP son resultado de un entramado decisional intra y extrainstitucional. Las disputas y controversias en tensión con la construcción de la autonomía, siempre ha sido una

rúbrica en el desarrollo curricular de este nivel, especialmente en la universidad pública, por la diversidad de actores y grupos que directa e indirectamente inciden en las decisiones institucionales de formación.

Sin embargo, volver a poner en foco de análisis al objeto de la FPP es una tarea que nos requiere el presente. Re–visar la densidad[5] (Geertz, 2000) de lo práctico en la formación profesional debería implicarnos en ese trabajo de desandar algunas rutinas y estilos generalmente aceptados y legitimados como modos de formación para aproximarnos al entramado de significados, significaciones presupuestos en las pretensiones y acciones y puestos allí en juego, en la direccionalidad de re–componer las opciones epistemológico–disciplinares, académico–políticas propias del nivel.

Si el trabajo de pensar la formación de un ingeniero, un músico, un docente, un biólogo o un arquitecto, entre otras profesiones, siempre generó desafíos e interrogaciones a todos los grupos implicados, la crisis pandémica las intensificó y alteró sustancialmente. Razón por la cual, la apuesta por revisar el sentido de la formación en la práctica debe reconocerse como un proyecto que focalice en desgranar el significado de lo práctico en el escenario de las profundas tensiones que comenzaron a atravesar el funcionamiento de instituciones, organismos, grupos sociales.

La contundencia de otras regulaciones en los puestos de trabajo, otras funciones y tareas, otros propósitos y proyecciones, otros y nuevos mecanismos de intercambio y comunicación, en los diversos espacios laborales y profesionales, pusieron en jaque rutinas, tareas, procedimientos que se consideraban constitutivos de los procesos de FPP.

Apelo aquí a otro préstamo categorial sustantivo para pensar la cuestión. Nuevamente, se trata del trabajo y perspectiva de un sociólogo, en este caso, que no fue escrita ni producida en un contexto de pandemia —releerlo en este tiempo, nos enfrenta a nuestras limitaciones como grupo académico por efectivizar ciertos pronunciamientos y anticipaciones, quizás solapadas tras otras proclamas—y que cobran particular nitidez hoy.

---

5. La preocupación de Geertz por interpretar la trama de la cultura para aproximarnos a otra trama, la que sostiene los fenómenos, marca la luminosidad de su obra. Entre otros ángulos, también se expresa en su exhortación a poner en cuestión la interpretación antropológica legitimada y aventurarse a la práctica de la *descripción densa* de los hechos y fenómenos. «La descripción densa pretende desentrañar las estructuras de significado socialmente establecidas penetrando en el discurso simbólico entre líneas, en lugar de limitarse simplemente a la descripción de un ritual, de un sistema de parentesco o de una forma de organización económica, interpretando las significaciones que varían de acuerdo con los códigos culturales y con los sistemas simbólicos en los cuales emergen» (Cairo, Jaramillo Marín, 2008:17).

Dice Richard Sennet:[6]

> El mundo moderno tiene dos recetas para despertar el deseo de trabajar duro y bien. Una es el imperativo moral de trabajar en bien de la comunidad. La otra receta recurre a la competencia: supone que competir con otros estimula el deseo de tener un buen rendimiento y, en lugar de la recompensa de la cohesión de la comunidad, promete recompensas individuales. Ambas recetas han demostrado ser problemáticas. Ninguna de ellas —en su forma más pura— ha satisfecho la aspiración de calidad del artesano. (2009:41)

Trabajar duro y bien y obtener, entonces, recompensas individuales, ha sido —y es— una de las cadenas discursivas que, quizás con mayor contundencia que otras, refiere y legitima los modos de producción y funcionamiento capitalista. Y, en tanto tales, se constituyen en razones que justifican la asignación de tareas y esfuerzos y la distribución —desigual— de resultados y beneficios.

La cuestión para nosotros será indagar de qué modo estos discursos legitimantes de lo que significa «ser productivo y competente» ha pregnado las lógicas de formación: desde la organización de los tiempos y las tareas a desarrollar en esos lapsos hasta la circulación de la información, de la palabra, de las representaciones y sentidos —por cada quién— asignados, hasta los criterios de evaluación y acreditación durante este proceso formativo.

Rastrear la perspectiva de Sennet sobre lo que él denomina la cultura material abre a pistas promisorias para delinear un–otro modo de comprender lo práctico en la formación y anclado en un espacio individual, social, cultural amplio. Al inicio de *El artesano* (2009), uno de sus trabajos paradigmáticos, apuesta una tesis medular que luego abrirá con particular maestría. Allí afirma que «solo podemos lograr una vida material más humana si comprendemos mejor la producción de las cosas» (20) enfrentándose así a la disociación propia de las civilizaciones occidentales, entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, entre la mano y la cabeza, entre la motivación y la razón, nos dirá. El despojo de la posibilidad de pensar sobre lo que hacemos, ha sido propio de una racionalidad instrumental que alimenta un modo de producción; la «fractura de las habilidades» se ha impuesto en tanto arbitrario cultural que dispone la asimetría de los lugares de cada quien dentro del espacio social. Se torna

6. Tomaré aquí algunos puntos que entiendo sustanciales recuperar aquí y que se encuentran especialmente en su libro *El artesano.* Junto con *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación* (2012) y *Construir y habitar. Ética para la ciudad* (2019) el sociólogo los presenta como una trilogía mediante la cual expone su mirada en torno al *homo faber* a la práctica de vivir con otros y en un lugar particular que dice a la vez que lo expresa.

valioso aquí, reparar en una suerte de pasajes que propone en su obra y que podrían iluminar algunas disquisiciones sobre los modos de disponer la FPP.

Del procedimiento a la cultura material

Su perspectiva refiere una sustancial amplificación de lo técnico entendido solo como procedimiento hacia *lo técnico en tanto asunto cultural*.

> La historia ha trazado falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario; la sociedad moderna padece esta herencia histórica. Pero el pasado de la artesanía y los artesanos también sugiere maneras de utilizar herramientas, organizar movimientos corporales y reflexionar acerca de los materiales, que siguen siendo propuestas alternativas viables acerca de cómo conducir la vida con habilidad. (Sennet:23)

En su desovillar el trabajo artesanal, entonces, discurre por tres condiciones que lo tornan un asunto cultural: la necesaria observación de la relación del artesano con los *materiales*, la conciencia de los materiales y las huellas del trabajador en ellos; el reconocimiento de la *destreza* artesanal como un interjuego entre la práctica artesanal como práctica corporal —el uso del cuerpo en esa práctica y el reconocimiento de su determinante en la construcción de la destreza— y la comprensión de esa práctica a través del lenguaje y la imaginación; y, finalmente, la observación de la tensión entre *motivación y talento*. En este último asunto considera que «el deseo de calidad del artesano plantea un peligro motivacional: la obsesión por conseguir cosas perfectas podría estropear el propio trabajo. Como artesanos, sostengo, es más fácil que fallemos por incapacidad para organizar la obsesión que por falta de habilidad» (23). Se trata de tres condiciones para pensar el trabajo artesanal que se adentran en el corazón mismo del proceso de producción de ese trabajo.

Es en ese recorrido que es posible nutrir la noción de lo técnico, reparando en dimensiones que frecuentemente se soslayan en el trayecto de FPP: los materiales; las destrezas; la motivación. En una perspectiva que va reincidiendo continuamente en la amalgama cabeza–mano–emociones como constituyentes de todo trabajo artesanal. Sennet se encarga de describir este entramado sustantivo en diferentes disposiciones de trabajo: desde la organización de software hasta la dirección coral.

Por otro lado, particularmente ensamblado a lo anterior, es posible identificar también otro pasaje que nos ofrece Sennet, necesario de advertir en todo proceso de FPP. En el siguiente subapartado se presenta.

Su propuesta también invita a un corrimiento: de visibilizar un lugar predefinido en donde sucede «la» práctica hacia la consideración de *un campo de lo práctico*. Desde esta perspectiva, ya no es posible identificar un espacio físico en donde sucede la práctica, como tampoco unas rutinas determinadas y fijas de una vez y para siempre. Porque aquello que se produce en el trabajo artesanal, recorre ocasiones e instancias diferentes, todas inciden en los modos en que el trabajador va decidiendo, armando, reconociendo, imaginando y apropiándose de eso que está produciendo: así sea un programa informático como una escritura musical como el diseño de una casa. El sociólogo alude a «artesanía colectiva» en sus énfasis por reconocer la naturaleza intelectual–manual–social de todo trabajo.

En esta dirección, es poco probable entonces asignar correspondencias entre desempeño profesional–habilidades y competencias–lugares de formación práctica. No existiría un determinado espacio físico que configura la FPP: no es solo el aula, no es solo la fábrica o la planta industrial, no es solo en el campo o en el laboratorio en dónde «la práctica sucede». Tampoco es posible predeterminar que el buen manejo de una pipeta, o la organización de una clase de 50 estudiantes, o la correcta elaboración de un plan alimentario, entre otros, puedan significar en sí mismos, el aprendizaje efectivo de habilidades y rutinas correspondientes a cada perfil profesional. Sino, quizás, sean indicios para reconocer los modos en que cada sujeto va comprendiendo el sentido de cada decisión, las razones y criterios que asumió para desenvolverse en ese proceso. Tornar visibles estos procesos, designarlos como objetos de formación profesional, nos implica en nuevas consideraciones sobre nuestra práctica como formadores, nuestra experiencia docente y requiere en otras decisiones también.

Sobre nuestros vínculos con los saberes y experiencias

La posibilidad de reubicar la FPP en un campo de lo práctico, claramente depende de múltiples decisiones —institucionales e inter–institucionales—, tal y como lo venimos planteando. Sin embargo, nuestros propios posicionamientos epistémico–pedagógicos como docentes, direccionarán en gran medida los trayectos de formación en los que intervengamos. Consideración por demás referida y planteada en diversidad de perspectivas y autores pre-

ocupados por la formación universitaria.[7] Recuperábamos a Edelstein en el apartado anterior, es justamente una de las pedagogas que más vuelve y distingue el peso preponderante de los modos de construir saber de los docentes, de los modos de apropiación de esos saberes, como experiencias determinantes en sus estilos de enseñanza. Su insistencia en el análisis didáctico de lo práctico no excluye considerar a los mismos formadores como objetos de ese mismo análisis.

Se trata de identificar el mismo proceso de apropiación y construcción de saberes y experiencias antes que la naturaleza de los saberes que circulan y se transmiten. De acuerdo a cómo los profesores se vinculen con sus propios campos disciplinares, académicos y profesionales, se gestan los proyectos de formación profesional que proponen (cfr. Bernik, 2017, 2019).

Quiero atender aquí el trabajo que Donald Schön (especialmente 1987, 1998) desarrolló en torno a la formación profesional. Al igual que muchas de los y las autoras que aquí refiero, la perspectiva de Schön es sumamente conocida especialmente en el espacio de las prácticas profesionales en el nivel superior. A riesgo de ser reiterativa, opto por insistir. Quiero distinguir, dentro de su vasta obra, unas dimensiones para pensar la FPP que dialogan con las consideraciones que Sennet nos propone respecto de la construcción del trabajo artesanal. Ambos nos invitan a recomponer el sentido del hacer, de la destreza en el proceso mismo de producción de un trabajo; desde sus planteos es imposible pensar un proceso de formación en tiempos parcelados, uno para la acción otro para el pensamiento y el análisis sobre esa acción. Y hasta aparecerían cuasi ficticios la definición de espacios y tiempos de formación específicos, dentro de los trayectos curriculares, para el aprendizaje de unos saberes (los teóricos) y otros (los prácticos).

Schön reclama el diseño de los procesos de formación desde una epistemología de la práctica: una habilitación hacia una disposición reflexiva que propicie conocimientos en la acción y conocimientos sobre la acción y, sobre todo, una reflexión en la acción. Un modo de vincularse con los saberes, experiencias y conocimientos específicos de la práctica profesional generando aproximaciones hacia las condiciones mismas en donde estos suceden. Claro que esto solo es posible si y solo si, el práctico —tal y como nombra a los profesores— ofrece como objeto de la formación también, y fundamentalmente, a su propio arte profesional. Un tipo de competencia que muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas. Esas

7. Es menester mencionar algunas referencias ineludibles dentro del campo didáctico y alguna de sus obras, tales como Saleme, 1996; Litwin, 2000, 2012; Souto, 2008. No obstante, los saberes del docente constituyen una línea de estudio no solo dentro del campo didáctico, sino también pedagógico, filosófico, psicológico, los que poseen referentes centrales.

zonas indeterminadas de las prácticas, según nuestro autor, son zonas vedadas como objeto de formación y, sin embargo, son las que con mayor agudeza definen un modo de resolver, atender, advertir la complejidad de la situación. Aquí el práctico recupera y selecciona saberes en la inmediatez de la acción y configura un modo de práctica diferente, particular, específica a esa situación.

Es esta cualidad singular de la acción reflexiva del práctico que Schön denomina *conversación reflexiva*. En esas situaciones conflictivas e inéditas que le requieren resolución urgente, no hay tiempos para elegir qué conocimientos y saberes le permitirán resolverla porque, en rigor, se trata de otro tiempo que esta situación genera. Ese es el tiempo inédito en el que el práctico construye una acción específica que probablemente no se asemeje a ninguna rutina prescripta o procedimiento previsto

> cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica. (Schön, 1987:45)

Esta conversación reflexiva que todo práctico, todo profesional entabla siempre y cada vez con cada situación inesperada se configura infaliblemente en un intercambio potente pero en general invisible y frecuentemente desestimado como herramienta de formación. Los trayectos de formación priorizan el trabajo en torno a procedimientos regulares que se desenvuelven en el ejercicio profesional, se controla el desarrollo de estas invariantes y, muchas veces, se neutralizan todas aquellas instancias y ocasiones imprevistas y conflictivas.

Para Schön este arte profesional «(que) parece tener mucho que ver con la forma en que aprendemos nuestras certezas» (Schön, 1987:34) debe reponerse en la enseñanza, durante los procesos de formación. Por un lado, construyendo unos *mundos hipotéticos de la práctica,* que no es priorizar el re–diseño de los espacios sino, por el contrario, de los modos en que cada estudiante puede aproximarse a las vicisitudes siempre dinámicas de las prácticas. Reconocer el trayecto de formación como un contexto para la experimentación «un componente crucial de la habilidad no solo para actuar artísticamente sino también para experimentar con rigor» (78). Y aquí el rigor en la experimentación poco tiene que ver con la verificación de hipótesis de trabajo o acción sino, fundamentalmente, con la indagación para obtener el sentido de esa acción. Plantea el autor que se trata no solo de corroborar o negar un movimiento o estrategia sino de examinar si nos satisface lo que obtenemos. Así, reflexiona «el interés fundamental está en producir cambios en la situación. Pero si no repara en las resistencias que esta presenta ante el cambio, cae en una mera

profecía de la autorrealización» (78). Así entonces, hay otro ejercicio valioso aquí para pensar esta epistemología de la práctica: el penetrar en las propias certezas y previsiones para ponerlas en tensión con la singularidad del proceso de práctica y lo que deviene en él. Advertir nuevos significados de la acción construidos durante su desarrollo que es decir, entonces, habilitar esa conversación reflexiva en este contexto de experimentación.

Por otro lado, Schön utiliza una luminosa expresión, la de *repertorio* para dar cuenta de esa experiencia acumulada que entrama saberes construidos *in situ* en la multiplicidad de ocasiones de práctica que conllevan diversidad de estilos de resolución, uso particular de la imaginación, del reconocimiento de las limitaciones, restricciones y de los fracasos, anticipaciones, nuevas búsquedas. Y es este repertorio el insumo casi central de trabajo en estos mundos hipotéticos de la práctica que deben gestarse durante la formación.

Pensar de este modo los trayectos de formación nos requiere re–componer estos *repertorios* poco visibilizados en las ocasiones de enseñanza en el espacio universitario. Cuando el práctico en vínculo con el estudiante dispone de sus repertorios para la enseñanza, lo habilita a interrogarse ante ese material, suceso, experiencia para que «vea cómo» y «actúe como si» estuviera en ese lugar. Y a esto lo puede hacer porque ese práctico–docente estuvo allí, dice Schön: conjeturó, ensayó, quizás fracasó, volvió a probar. Estuvo en «las tierras bajas de la formación»: las de la incertidumbre, de las singularidades, del conflicto de valores.

Y justamente es ahí en donde aparecen indicios fértiles aunque desafiantes para trabajar la formación en la práctica. Cómo se desenvuelven los conflictos de valores hoy, en el campo de la salud, en el campo de la educación, en la economía, en el campo del diseño, de la arquitectura, del arte. Cómo se configuraron estas zonas indeterminadas de la práctica desde el inicio de la pandemia en cada campo y especificidad profesional. Cuáles están siendo estas conversaciones reflexivas que cada práctico en la singularidad de sus experiencias fue sosteniendo, en cada instancia de trabajo individual o colectivo.

Para tornar cada experiencia individual de trabajo en artesanía colectiva, en términos de Sennet, que pueda disponerse como insumo de formación y potencie una–otra experiencia de lo práctico.

Compromiso socioepistémico y demandas de la práctica: *otros* criterios

> No es suficiente cambiar el contenido de la conversación, sino que es esencial cambiar los términos de la conversación
>
> (Mignolo, 2009)

Una última conjetura en torno a pensar lo práctico, la formación y este presente, se posiciona en las implicancias de las denominadas «demandas de la práctica» y en el requerimiento, casi urgente, de reconstruir los criterios para pensarlas. Tanto ese contexto de experimentación que reclama Schön, como el proyecto por reponer otra direccionalidad para pensar lo técnico–el trabajo–la cultura en las perspectivas de Sennet y sobre lo cual nos detuvimos brevemente en los párrafos anteriores, devienen en un territorio de disputas, tal y como los mismos autores lo analizan. En particular hoy, y en línea con lo que venimos planteando, la tarea es interrogarnos sobre cuáles son las expectativas externas a la formación universitaria que surgen de las configuraciones actuales de los espacios laborales y profesionales. Volver sobre estos propósitos y demandas pero para reescribirlos en el marco de perspectivas académicas, disciplinares e institucionales en torno a la formación. Las que, efectivamente, se han alterado y transformado en la generalización de la crisis pandémica mundial y local.

En este marco, refocalizar las implicancias de las discusiones en torno a la formación por competencias profesionales y, especialmente, en el significado de las llamadas competencias genéricas, se torna un proyecto decisional relevante e ineludible para el nivel superior, con particular intensidad para la universidad pública.

Entiendo que dos empeños se aparecen como relevantes ante la cuestión de distinguir qué implicancias presuponen las discusiones sobre la formación en competencias y en competencias genéricas: por un lado, se necesita atender la decisión por *reconstruir el sentido de dispositivos y modelos de formación* que por años se sostienen desde el nivel superior y se avalan como modos de responder a esas demandas laborales y profesionales externas; por el otro, es necesario sopesar la decisión de *habilitar nuevos recorridos de formación entendidos en tanto corpus de criterios de reflexión e intervención* antes que como protocolos prefigurados a cumplir —que se condensan en un tiempo cronológico específico de la formación, en el marco de espacios curriculares también específicos y únicos.

Esto nos expone como universidad, como académicos, a volver a pensar las prioridades de formación, a explorar qué trayectos potencian y a distinguir si estos amalgaman —o no— recorridos disciplinares–experienciales. Neutralizando la insistencia en ciertas discusiones que se centran en disyuntivas infértiles para resolver el problema de la FPP: o la importancia de la denominada formación práctica o de la formación teórica; o las disciplinas teóricas o las disciplinas prácticas; o los saberes conceptuales o los saberes procedimentales, entre otras más (cfr. Camilloni, 2013).

Una valiosa perspectiva es la que expone Young (2013) cuando insiste en focalizar el acceso socioepistémico como proyecto académico de formación en las universidades. Consideración que centra en la propia capacidad de innovación y transformación de la universidad la construcción de respuestas posibles frente a las «demandas de la práctica». Proyecto que solo es posible, según el sociólogo, si los criterios para pensar la formación presuponen una fuerte presencia de las estructuras disciplinares como vertebradoras de la formación. Priorizar el acceso epistémico como criterio para pensar y construir el sentido de las experiencias de formación todas; reconocer el sentido de las habilidades y rutinas que constituyen prácticas específicas —que en general son las que se identifican a la hora de definir las competencias genéricas— en el contexto de los principios disciplinares, en los modos en que cada campo se piensa y construye saber sobre los fenómenos que definen sus objetos de estudio. Frente a la vertiginosa transformación de los modos de producción y de funcionamiento de las instituciones, organismos, empresas, y la composición de escenarios inéditos de trabajo, no serán justamente las habilidades genéricas las que permitan resolver situaciones emergentes sino justamente la capacidad de pensar con flexibilidad y rigurosidad disciplinar. Razón por la cual, para Young (2013), son erróneas la oposición entre contenidos y habilidades; la homologación entre competencias genéricas y capacidad para generalizar; la reducción de los procesos de formación en habilidades segmentadas de los dominios disciplinares específicos. Lidiar con estas perspectivas que atraviesan los escenarios de formación, sus proyectos y nuestras discusiones, solicita «la distribución de poder entre las facultades, y (…) la fortaleza de las reglas epistémicas asociadas con diferentes disciplinas que le permitan resistir las presiones» (43).

Parece así que no hay disyuntiva sino una necesidad: necesitamos formar en algunas competencias, en algunas destrezas específicas, el futuro profesional necesita resolver, necesita deliberar y decidir, necesita entrar a esas zonas indeterminadas de la práctica. Necesita ensayar, equivocarse, revisar, decidir. Para ello necesita contar con repertorios de saberes, criterios y decisiones. Es en el diálogo entre el campo disciplinar y las demandas de la empresa, del

ministerio, del colegio de profesionales, la configuración del territorio desde donde pueden imaginarse las respuestas. La universidad sabe cuáles son esas estructuras disciplinares que sostienen un campo es saber. Claro que una disciplina no es una entelequia sino un constructo social y epistémico, al decir de Young, son construcciones sobre el saber, sobre las experiencias que surgen al calor de la historia. Becher (2001) alude a las disciplinas como «sociedades de admiración mutua», interpela la configuración de los campos disciplinares en campos académicos y Young invita también a interpelar este *status quo* académico para reconocerlo de cara al presente.

> el enfoque socioepistémico aquí descripto, realmente pone el acceso epistémico como la prioridad para las universidades como instituciones de enseñanza. Y este argumento también pone a la innovación conceptual dentro de las disciplinas como la prioridad de las iniciativas de investigación. Y si estos objetivos no son compartidos por las Universidades no queda muy claro en qué otro lugar de la sociedad vam a poder ser hallados en un futuro (44).

No está «allá afuera de la universidad el presente profesional y laboral» para ser analizado «después de recibir la teoría», las vicisitudes de las prácticas profesionales no están solamente en el espacio físico de las escuelas; las de las prácticas de los ingenieros en el de la planta industrial o el del laboratorio; la de los licenciados en los lugares físicos de organización; por ejemplo. Podrán estar presentes estas dinámicas inciertas, conflictivas e indeterminadas de las prácticas también durante el trayecto de formación según definamos los objetos de la misma, los sentidos, los modos de pensar el campo disciplinar y a este anclado en un espacio sociohistórico. Se tratará de seguir propiciando aquellas experiencias de deliberación curricular antes que de discusión administrativa o de comenzar a recorrerlas en un tiempo de profundas urgencias y desiguales condiciones para pensarlas y resolverlas.[8]

---

8. Este análisis se comparte como aporte para iniciar y fortalecer el diálogo sin ignorar los caminos y proyectos diversos y valiosos recorridos o por recorrer en facultades y/o universidad, en institutos, que justamente persiguen estos propósitos. Refiero el siguiente trabajo solo como una experiencia más de estas que menciono aquí: Bernik, J., Rossi, L., Maina, M., & Chemes, S. (2017). Experiencias institucionales: Proyectos y prácticas curriculares en la universidad pública: sobre el proceso de revisión curricular vigente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. *Itinerarios Educativos*, (9), 151–163. https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6541; Bernik, Julia, Rossi, Liliana, Sosa Sálico (2013) Rendimiento académico y curriculum universitario: la relevancia de la multidimensionalidad para atender problemáticas complejas", XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur «En homenaje al Dr. Roberto Ismael Vega» Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad, Universidad Tecnológica Nacional, Buenos Aires. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116150/119.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Presente. La ocasión como imperativo didáctico

Hace varias décadas el campo didáctico (cfr. Saleme, 1996; Edelstein, 2009, 2011, 2013; Cometta, 2017) se empeña en recomponer la vitalidad de sus construcciones disciplinares porque la enseñanza, su objeto de estudio, es esquiva a ser encorsetada en prescripciones generalizadas sobre un *deber ser* pedagógico. Muchos años nos mostraron una didáctica ocupada en estos menesteres y muchos años también fueron legitimados y reclamados esos menesteres, así como unos modos de comprender la enseñanza como una disposición técnica, más o menos hábil, de las rutinas del aprendizaje. Perspectivas y experiencias que desencajaron a la enseñanza y a los modos de pensarla del espacio vital y sociohistórico.

En sentido contrario, la didáctica repone una mirada sobre la enseñanza como práctica compleja, de allí la imposibilidad de comprenderla desde únicos parámetros disciplinares y la decisión de reconocer sustanciales aportes de otros campos disciplinares y, especialmente, de otras experiencias (cfr. Bernik, 2018, 2021). La perspectiva multirreferencial para comprenderla se entreteje como direccionalidad didáctica no solo posible sino necesaria.

El tiempo de crisis pandémica interroga directamente a los empeños disciplinares y académicos; nos interroga. Desde los campos académicos nos urge revisar la hondura de nuestras pretensiones de formación en un tiempo de profundas alteraciones individuales y colectivas, en todos los órdenes y niveles, y que —paradójicamente— no espera.

Comparto dos últimas reflexiones, no me pertenecen, las encuentro siempre actuales, siempre fértiles, siempre interpeladoras, hacia el propio campo didáctico en especial y hacia los empeños de formación en general. Tanto María Saleme, maestra, como Italo Calvino, maestro, me ayudan a pronunciar con la elocuencia que solo ellos tienen, unos itinerarios necesarios de seguir andando.

Dice María Saleme, en 1996, en el Prólogo de *Corrientes Didácticas Contemporáneas,* un paradigmático libro que presenta discusiones y perspectivas en el campo didáctico.

cuando un andamiaje como esta evidencia signos de fatiga, sobreviene el quiebre. Se le llama *crisis,* con un rostro llamado *fracaso*. (…) Realidad−Enseñanza−Fracaso han dejado su rastro en la didáctica, y tal vez este es más profundo que en cualquiera de las otras disciplinas específicas de educación. (…)La relación entre Realidad−Enseñanza−Fracaso no es casual, ni un registro sumatorio de situaciones conflictivas u opacadas; son tres objetos, no exclusivos pero sí propios, abarcadores de los que constituyen el corpus de esta disciplina. Se suponen mutuamente; más aún, se constituyen en referentes teóricos de toda problemática de este campo. (15)

Dice Italo Calvino, al final de su *Ciudades Invisibles*

El atlas del Gran Kan contiene también los mapas de las tierras prometidas visitadas con el pensamiento pero todavía no descubiertas o fundadas; la Nueva Atlántida, Utopía, la Ciudad del Sol, Océana, Tamoé, Armonía, New–Lanark, Icaria. Pregunta Kublai a Marco: —Tú que exploras en torno y ves los signos, sabrás decirme hacia cuál de estos futuros nos impulsan los vientos propicios. —Para llegar a esos puertos no sabría trazar la ruta en la carta ni fijar la fecha de llegada. A veces me basta un escorzo abierto en mitad mismo de un paisaje incongruente, un aflorar de luces en la niebla, el diálogo de dos transeúntes que se encuentran en medio del trajín, para pensar que partiendo de allí juntaré pedazo a pedazo la ciudad perfecta, hecha de fragmentos mezclados con el resto, de instantes separados por intervalos, de señales que uno manda y no sabe quién las recibe. Si te digo que la ciudad a la cual tiende mi viaje es discontinua en el espacio y en el tiempo, ya más rala, ya más densa, no has de creer que se puede dejar de buscarla. Quizá mientras nosotros hablamos está aflorando desparramada dentro de los confines de su imperio; puedo rastrearla, pero de la manera que te he dicho.

Referencias bibliográficas

Becher Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Gedisa.

Bernik, Julia (2017). Para enseñar basta con saber la asignatura: la cuestión de la enseñanza en la universidad, la Didáctica en cuestión. En Agüero Claudia, Cabal Mariana, Insaurralde Mónica (comp. 2017) *Tender puentes: para enseñar y aprender en la educación superior.* (45–55) EdUNLu. http://www.edunlu.unlu.edu.ar/sites/www.edunlu.unlu.edu.ar/files/site/tenderpuentes.edunlu.pdf

Bernik, Julia (2018). Campos de conocimientos y enseñanzas en la Universidad: tensiones, rupturas y articulaciones. Un estudio desde las experiencias docentes de un grupo de investigadores de una universidad pública argentina. En Peré Nancy (comp. 2018) *Jornadas de Investigación en Educación Superior: a cien años de la Reforma de Córdoba. I Jornadas Regionales*. (303–312) Montevideo: CSE. ANEP, 2018. https://www.cse.udelar.edu.uy/2018/07/02/libro-electronico-jornadas-de-investigacion-e

Bernik, Julia (2019). La transformación de un campo de conocimiento para ser enseñado en la universidad: consideraciones para pensar la cuestión del método. Experiencias y razones para una Didáctica. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 17*(17), (1–31). https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/4213

Bernik, Julia (Coord.) (2021). *La clase en la universidad pública: tramas, dilemas y algo más que buenas intenciones.* Ediciones UNL. (en prensa)

Cairo, Carlos del, Jaramillo Marín, Jefferson (2008). Clifford Geertz y el ensamble de un proyecto antropológico crítico. *Tabula Rasa*, (8), 15–41. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600802

Camilloni, Alicia (2013). De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario. Problemáticas académicas y organizativas. En Stubrin, Adolfo y Díaz Natalia (2013). *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario* (99–113). Ediciones UNL.

Cometta, Ana Lía (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias dela Educación* (11), e021. https://doi.org/10.24215/23468866e021

De Alba, Alicia (2007). *Curriculum–Sociedad. El Peso de la Incertidumbre, la Fuerza de la Imaginación*. Plaza y Valdéz.

Derrida Jacques (1983). Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad En Derrida, Jacques (1997). *Cómo no hablar y otros textos* (117–138) Proyecto A.

Edelstein, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la *Revista del IICE*, (17). Miño y Dávila.

Edelstein, Gloria (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio Graciela y Diker Gabriela (2005). *Educar: ese acto político*. Del Estante Editorial.

Edelstein, Gloria (2009). Didáctica y Orientaciones Prácticas. ¿Una Obstinación o un Desafío? Aportes al Debate. *Itinerarios Educativos*, [S.l.] (3), 38–59. http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/view/3913/5930

Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formar–se en la enseñanza*. Paidós.

Edelstein, Gloria (2013). ¿Qué docente hoy en y para las universidades? *InterCambios* (1). Universidad de la República de Uruguay. http://intercambios.cse.edu.uy/que-docente-hoy-en-y-para-las-universidades

Geertz, Clifford (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa (1987, 1° edición en español).

Young, Michael (2013). Disciplinas versus habilidades, un análisis sociológico y ¿Por qué los profesores universitarios deben diferenciar el conocimiento de las experiencias (o competencias). En En Stubrin, Adolfo y Díaz Natalia (2013). *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario* (19– 48) Ediciones UNL.

Litwin, Edit (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Paidós (1997, 1° edición)

Litwin, Edit (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Paidós.

Mignolo, Walter (2009). Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y libertad de–colonial. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos.* Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad*.* 1 (1), 8–42.

Rockwell, Elsie (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, enero 2004–mayo 2005. (28–38) Pomares.

Saleme, María (1996). Prólogo. En Camilloni, Alicia, Davini, Cristina, Edelstein, Gloria… Barco Susana (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas.* (11–15) Paidós.

Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Sennet Richard (2009). *El artesano*. Anagrama

Southwell, Miriam y Vassiliades, Alejandro (2016). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11). https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491

Souto, Martha (2008). *Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente.* Homo Sapiens.

La Arquitectura como disciplina del espacio: una lectura a la luz de las competencias profesionales

María Del Valle Ledesma

Este artículo tiene como objetivo analizar la vinculación de la enseñanza de la Arquitectura con las competencias profesionales, caso particularmente interesante porque —a pesar de que el taller, ámbito por excelencia de enseñanza y aprendizaje, es un dispositivo en el que los estudiantes aprenden a proyectar mediante el abordaje de problemas que reproducen situaciones profesionales hipotéticas— es posible comprobar un desajuste de grandes proporciones entre la formación y la práctica de los arquitectos.

A diferencias de otros programas de educación superior que contemplan ciclos de preparación teórica antes de abordar desafíos de la práctica, las lógicas de la enseñanza de la Arquitectura se resuelven desde el axioma «aprender haciendo», de tal manera que desde el inicio de la carrera les estudiantes resuelven diferentes encargos o comitencias: proyectar una vivienda de tales y cuales características en tal o cual emplazamiento o proyectar un hospital desde ciertos parámetros son algunos de los diferentes ejercicios que les estudiantes enfrentan a lo largo de su formación. Al buscar los modos de resolver el problema poniendo en juego un proceso de interpretación y experimentación, cada estudiante construye su propio conocimiento.

La dinámica de trabajo en el taller de Arquitectura consiste en la presentación del ejercicio a realizar, la exposición de algunos planteos teóricos por parte del profesor y, *a posteriori*, una serie de encuentros de corrección, revisión (los nombres varían según la concepción didáctica) que apuntan al diálogo reflexivo con el docente vehiculizado de distintas maneras según el número de estudiantes. Este diálogo, permanente en las distintas etapas, tiene como elemento mediador —como ha enfatizado Ana Romano (2015)— el *proyecto*, esto es el documento icónico gráfico en el que le estudiante ha externalizado su proceso de pensamiento. En este diálogo, con ese documento como mediador, el docente da indicaciones, plantea preguntas, realiza comentarios e intervenciones gráficas que se traducen en cambios de perspectiva, modificaciones, avances materializados en dicho documento iconográfico.

Esta escena es la que describe Donald Schön en la década del 70, cuando encuentra en la suspensión de la credibilidad por parte del estudiante, en la confianza en el diálogo y la reflexión en y sobre la acción, la vía regia para emprender el embate contra la racionalidad técnica de las profesiones clásicas.[1]

Cuando, de su mano, estas descripciones irrumpieron en el ámbito de la educación superior comportaron un choque con la tradición académica apoyada en los valores de la teoría por sobre los de la práctica y trajeron consigo no pocas modificaciones, cuya suerte no corresponde evaluar acá.

Sin embargo, mientras Donald Schön, haciendo foco en la enseñanza del diseño arquitectónico, fundaba una línea de revisión curricular para la formación en diferentes profesiones con su conocido sesgo hacia los «profesionales reflexivos», alejados de la racionalidad técnica, y la incipiente didáctica de la arquitectura se solazaba con esa constatación, las escuelas de Arquitectura eran vapuleadas por una serie de investigaciones que apuntaban a marcar la gran brecha existente entre los conocimientos y destrezas de los egresados y la realidad profesional que se desplegaba ante ellos.

Desde distintos lugares se levantaban voces apuntando a la incongruencia entre los jóvenes arquitectos y las demandas del medio. En nuestro país, en 2004, el documento «Nuevos escenarios para el ejercicio profesional de la Arquitectura», publicado por el Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo (CPAU) de la ciudad de Buenos Aires en el marco del Proyecto de Acreditaciones y Certificaciones (PAC), llamaba la atención sobre la necesidad de adecuar las formas del ejercicio profesional a las nuevas demandas de los procesos de desarrollo: procesos socioeconómicos incriptos en las lógicas globales que producen cambios significativos en las condiciones de trabajo de les arquitectes.

Con esta introducción, el organismo se abocaba a la tarea de mostrar los distintos ámbitos de cambio para la acción de les arquitectes tanto en el modo de producción del proyecto como en la complejidad de los trabajos, la diversidad de las encomiendas o la aparición de nuevos actores. Los puntos centrales del informe apuntaban primero a vincular la práctica de la Arquitectura con los estándares internacionales y, segundo, a la acreditación de las carreras en el marco de Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Continuando con la «defensa» de la labor profesional, en el mismo año el CPAU publicó —en consonancia con las diferentes guías de distintos países del mundo— una *Guía de Exportación de Servicios*

1. Los planteos de Schön (1983) son paradigmáticos también para quienes abordan la Didáctica de la Arquitectura, y sus críticos (Webster, 2004; Cravino, 2012) no contemplan los puntos de los que se ocupa este artículo.

de Arquitectura orientada a brindar nuevas oportunidades a los profesionales en el mundo globalizado.

Ambas acciones son ejemplo del dinamismo de las asociaciones profesionales para enfrentar los cambios que experimenta la profesión —en este caso bajo las demandas neoliberales—[2] y el especial interés que ocupa la formación en la configuración de las competencias profesionales. Leídos en clave de sociología de las profesiones, la voz de alerta de las asociaciones profesionales y el reclamo a la universidad por apartarse de las lógicaas profesionales, no han más que certificar el pacto fundacional entre las instituciones de enseñanza y la sociedad civil que garantiza el funcionamiento profesional.

Tal la situación como aparece planteada desde inicios de siglo: la confrontación que se acaba de describir entre la escena vista desde la Didáctica y la escena descripta por el CPAU la vuelve particularmente atractiva para el análisis.

En lo que sigue analizaré las distintas respuestas que se han dado al problema de la inadecuación entre la formación y los requerimientos laborales, para luego desarrollar una hipótesis diferente que adelanto con el fin de guiar la lectura: si la Arquitectura, a pesar de convertirse en modelo para los profesionales orientándolos a la acción reflexiva, no puede cumplir con ese modelo es porque no ha podido despejarse de ciertos conceptos que le impiden *ser para la acción* concreta en una realidad social situada. Volveré sobre esto con detalle.

Planteo de la cuestión

El cuerpo documental del que me nutro para analizar las respuestas al problema provienen fundamentalmente de los textos recopilados en el medular proyecto «Praxis y formación: la gestión del diseño. Nuevos perfiles profesionales y su vinculación a la enseñanza del proyecto», dirigido por Inés Lapadula en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA).

En ese corpus documental se identifican fundamentalmente dos tipos de cuestiones: unas, vinculadas a los diferentes ritmos en que se producen los cambios en los ámbitos profesionales y en los ámbitos universitarios, y otras, ligadas a la modalidad de enseñanza.

2. Sin entrar en la maraña de las vertientes, bien funcionalistas, bien interaccionistas, puede considerarse como punto de partida la idea de que las profesiones son aquellas que han logrado establecerse en el mercado del trabajo como tales y legitimarse jurídica y socialmente. Su permanencia y supremacía suponen una constante lucha con los elementos adversos sean internos o externos. Para ampliar este punto Machado (1991), Dettmer (2008).

Respecto de los ritmos, se destaca la profunda y acelerada modificación de las sociedades contemporáneas que, con relación a la arquitectura se expresan en

1. Nuevos modos de producción de las propuestas proyectuales.
2. Nuevos modos de construcción, nuevos materiales, sistemas de robotización en la producción de la vivienda, entre otros.
3. Nuevos desafíos urbanos (densidad, transporte, espacio público, desafíos, sustentabilidad, recursos energéticos también nuevos actores urbanos).

Cada uno de estos incluye, a su vez, aspectos de orden sociocultural, económico, político–legal, administrativo y de gestión global del proyecto (Davini, 1999) que tienen como consecuencia general el pasaje del *arquitecto–diseñador* prefigurado en los sistemas de enseñanza a otro tipo de arquitecto, otro modo de ser en la profesión, a lo que llamo una identidad en *tránsito* o *nómade*, extrapolando con mucha libertad el concepto de Rosi Braidiotti (2009).

Las cuestiones vinculadas a la modalidad de la enseñanza pueden agruparse en tres grandes áreas:

1. El desbalance de la currícula a favor del Diseño por sobre otros aspectos nodales de la Arquitectura.
2. La escasa innovación metodológica que convierte a la enseñanza de la Arquitectura en un proceso estático.
3. La concepción del propio taller de diseño «suposición del imperativo fáctico de la realidad proyectual como motor conceptual del conocimiento», que es «situable en la modelística de los *ateliers* de la École de Beaux Arts y que no se distinguió demasiado ulteriormente con el supuestamente revolucionario taller bahausiano» (Fernández, 2007).
4. La ausencia de diálogo interdisciplinar con las profesiones complementarias que forman parte del proyecto (Schweitzer, 1990).

El amplio abanico de cuestiones excede con creces el ámbito de este párrafo, que se centrará específicamente en los dos últimos puntos: qué se enseña en el taller y cómo se integran (o no) las profesiones complementarias que actúan en el hecho arquitectónico.

La concepción de taller, tal como ha sido demostrada por diversos estudios (Fernández, 2007; Cravino 2012; Ben Altabef, 2018) es propia de todas las escuelas de Arquitectura que, según la mayoría, se vinculan al *atelier*, cuyos orígenes se remontan a L' École de Beuax Arts. En el taller de Arquitectura la modalidad de trabajo que implica la resolución de comitencias de diferente grado de complejidad (una vivienda unifamilar, un hospital, una escuela) requiere la simplificación de las variables constitutivas de los proyectos para

hacerlos accesibles a la resolución individual de un estudiante en vías de formación. De esta manera, un estudiante en el curso de un año puede proyectar de manera individual una biblioteca, una escuela de danza o un centro cultural creyendo que se trata de la totalidad del problema, sin ocuparse de la planificación, gestión, coste y construcción de un proyecto, para mencionar solo algunos de los temas que se incluyen en el trabajo proyectual.

En realidad, como he señalado en otra oportunidad, las disciplinas del hábitat son por definición «complejas» (ergo, no son disciplinas): desde su conformación —con mayor o menor conciencia teórica— constituyen un «tejido sin costuras» *(seamless web)*[3] en el que están borradas las divisiones entre lo social, lo tecnológico, lo estético, lo científico, lo constructivo. En su desarrollo hay redes heterogéneas compuestas por elementos de variadísima índole en la que se incluyen narraciones, imaginarios, cálculos matemáticos, principios constructivos, intereses de representación, modos de representación, modos de traducción, concepciones del habitar y de la distribución y adjudicación del espacio (Ledesma, 2018). Este entramado involucra dimensiones formales, sociales, ambientales, económicas, políticas, simbólicas, psicológicas, antropológicas, que quedan sin consideración en los ejercicios del taller.

Dos consecuencias claras se desprenden de allí: en primer lugar, el arquitecto prefigurado en esta escena docente es el *arquitecto estrella*, centrado en su obra y en el producto final, que da como resultado una falsa expectativa profesional, tal como lo demuestran numerosas encuestas realizadas entre profesionales recién recibidos (Lapadula, 2016, 2019). En segundo lugar, queda velado un hecho incontrastable: la selección de casos a resolver organiza, a lo largo de los años de estudio, una gradación lineal de dificultades a resolver según la escala del proyecto. En síntesis, en la enseñanza en el taller—más allá de las diferentes concepciones que se ponen en juego— la problemática arquitectónica queda reducida a una cuestión de escalas.

3. Tomo el término del título del libro *The Seamless Web: Technology, Science, Etcetera, Etcetera* de Thomas Hughes (1986).

En los últimos veinte años se asiste a importantes búsquedas de alternativas tanto en la currícula en general —desplazar la centralidad del taller— como al interior del taller de Arquitectura, atendiendo —en este último caso— a los procesos de enseñanza–aprendizaje. Una mirada exploratoria de esas alternativas muestra que las nuevas propuestas se organizan alrededor de dos ejes: transversalización[4] y trabajo colaborativo.[5] Las alternativas apuntan a producir cambios respecto de la complejidad de las variables puestas en juego subrayando el carácter de red o malla y de articulación de saberes.

En este contexto, el objetivo de esta presentación es tratar de incluir un nuevo rasgo que funcione como premisa abductiva para vehiculizar la discusión en una nueva dirección que aborde la trama de valores en los que se funda la enseñanza. Me propongo poner a consideración un aspecto que, desde mi punto de vista, permanece ciego y, al hacerlo, oblitera una cuestión clave para comprender las razones sobre la persistencia de la inadecuación entre la propuesta de enseñanza y el entorno profesional: el debate sobre la noción de espacio.

De manera más general y pensándolo con relación a las vinculaciones de la enseñanza en el nivel superior con la práctica profesional, me interesa mostrar la persistencia de un concepto como obstáculo ligándolo, en este caso, a una consideración de la Arquitectura que la aparta del tejido social.

Como sabemos, las nociones o conceptos, lejos de constituir visiones objetivas de la realidad, son básicamente construcciones pertenecientes a tribus académicas situadas en contextos sociopolíticos que, a su vez, están construidas sobre estratos sedimentados y hasta olvidados. Muchos de los problemas que emergen en los procesos de formación son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos, y devienen de obstáculos epistemológicos inconscientes de los propios sujetos enseñantes referidos a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos (Díaz, 2003). Esther Díaz sostiene que estos obstáculos tejen el soporte de ideologías prácticas y fundan epistemologías espontáneas que operan como prejuicios, instaladas en la subjetividad docente por vía de sus experiencias vitales acríticas que configuran sus prácticas profesionales y, con ellas, la manera de concebir, producir, distribuir y consumir el conocimiento.

---

4. Son numerosos los modos en que se busca la transversalización: estudio de casos concretos, introducción de materias que actúen como nexo entre el taller y las instancias constructivas, invitación a profesores de otras áreas, entre otros.
5. Se encuentran acá propuestas de trabajo colaborativo con estudiantes de otras disciplinas planteadas de manera individual o virtual, introducción desde el inicio de la carrera de los sistemas BIM que plantean un trabajo integrado y colaborativo.

Desde este marco, hago foco en las condiciones en que fue pensado uno de los conceptos centrales de la Arquitectura: el espacio, para analizar los intereses discursivos que entran en juego en la legitimación disciplinar y su desajuste con el pensamiento profesional.

De modo explícito sostengo que las concepciones acerca del espacio de los enseñantes (vinculados a la imagen del diseñador proyectista y estrella) operan en la selección de los contenidos y la forma de abordarlos, más allá de la consciencia que se tenga respecto de la Arquitectura y su relación con el hábitat y del cambio operado en la constitución de la práctica profesional.[6]

El espacio arquitectónico

Desde los leprosos expulsados fuera de los muros de las ciudades antiguas y medievales hasta las casas tomadas de la actual Buenos Aires, desde el ágora griega, a la que accedían solo los ciudadanos, hasta los barrios cerrados de las afueras de Buenos Aires, desde la nave de los locos botada hacia ninguna parte hasta los cortes de calles en reclamo de trabajo, es posible reconocer la disputa más o menos violenta, más o menos explícita, por el acceso y distribución del espacio urbano.

Sin embargo, la evidencia de esta disputa permaneció oculta —bajo la idea de que procesos sociales y formas espaciales son cosas distintas o que los espacios apenas son los escenarios de aquellos procesos— hasta hace apenas cincuenta años. Sorprende ver, decía Foucault (1980) en *El ojo del poder*, cuánto tiempo ha hecho falta para que el problema del espacio aparezca como un problema sociohistórico–político. Recién el giro dado por los estudios urbanos (Lefrevre, 1976, Castells, 1977, Soja, 2008) planteó posiciones dirigidas a dar cuenta de la interpenetración de los procesos sociales con las formas espaciales, explorando los modos de construir espacios y tratando de entender cómo prácticas humanas diferentes crean y utilizan diferentes conceptualizaciones del espacio. Las razones pueden encontrarse (¡cuándo no!) en la constitución de los saberes de la modernidad y el lugar que la Arquitectura ha ocupado y ocupa en esa constelación.

Es sabido que durante el proceso de consolidación de la Modernidad —con el privilegio de la idea sobre la materia, las concepciones acerca de la neutralidad de las ciencias y de la justicia, lo sublime del arte y el privilegio del logos—

6. Fundo mi hipótesis —que necesita ser probada— en las apreciaciones, comentarios, preguntas y afirmaciones de les participantes a los seminarios de Didáctica del Proyecto que he dictado en distintas universidades.

se establecieron, al decir de Bruno Latour (2007), «prácticas de purificación» que separan tajantemente lo humano de lo no humano, lo natural de lo cultural, la producción de la idea. Estas prácticas no dejaron lugar para la valoración de otro conjunto de prácticas, las «prácticas de hibridación», aquellas en las que naturaleza y cultura, cuerpo y mente, forma y materia se mezclan. La Arquitectura y el Diseño son claramente prácticas de hibridación en las que se solapan ciencia, arte y técnica. El desprecio por la hibridación es la razón por la que, durante décadas, el pensamiento académico tradicional ha considerado el carácter de estar *entre* la producción y la ideación, entre el arte y la técnica, como un déficit de las disciplinas del Diseño. Frente a esta desvalorización en la noción de espacio, la Arquitectura encontró un modo de escapar de esa hibridación y obtener su legitimación disciplinar.

La noción de espacio es relativamente nueva en Arquitectura. Según Patricio De Stefani (2009), aparece a finales del siglo XIX en Europa propuesta como pura forma por diversos historiadores, entre los que destacan Alöis Riegl, August Schmarsow y Heinrich Wöfflin. El espacio propuesto abstracto, deshumanizado, pura forma, significó un desplazamiento decisivo en la concepción de arquitectura que desde entonces se define como *disciplina del espacio*, sin que se haya realizado una exégesis del concepto de espacio a pesar de las corrientes críticas que, desde hace cincuenta años, se vienen desarrollando.

De Stefani (2009) señala que, desde la aparición de esas tendencias críticas, existe una tensión entre la enseñanza de la Arquitectura como espacio abstracto y deshumanizado o la identificación de ese espacio como «lugar», como serie de fenómenos concretos que afectan al ser y al cuerpo humano en su totalidad. Sin embargo, ambas concepciones (el espacio como concepto mental o el espacio como medio físico) repiten —como ya marcó Henry Lefebvre— la idea de espacio homogéneo sin distinciones ni diferencias, un espacio que, en definitiva, no es la arena donde se dirimen los conflictos sociales: un espacio que es de la obra, todo lo contrario a la obra en un espacio social. Es cierto que esas prácticas puramente formales casi han desaparecido, pero aún en las prácticas heterónomas (Fernández, 2007) sobrevive aquella concepción de espacio. Un espacio homogéneo que suprime distinciones y diferencias, un espacio neutro (Lefebvre, 1976).

Es esa concepción de espacio la que sigue dictando los ejercicios del taller de Arquitectura, borrando con el codo lo que se escribe con la mano. Mi planteo es que dicha perspectiva permanece tenaz, solapada, en los imaginarios docentes como reminiscencia de las búsquedas de la autonomía de la Arquitectura, siendo obstáculo para pensar una enseñanza orientada hacia los saberes socialmente productivos, entendiendo por tales «aquellos que cambian a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando

sus *habitus* y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad» (Puiggrós, *et al.*, 2004:45).

En línea con esta hipótesis, sugiero una revisión de los contenidos y las actividades propuestas que rompa con la centralidad del espacio abstracto e incluya —no solo discursivamente sino en acciones— el espacio social. Estas acciones tienen que ser, necesariamente, propuestas de aprendizaje en las que les estudiantes entren en contacto desde el inicio de su formación en la distinción entre práctica espacial, representaciones del espacio y espacios de representación (Lefebvre, 1976), conceptos centrales para diferenciar el espacio vivido por les habitantes y los espacios representados —ideológicos, simbólicos, imaginarios— por quienes los habitan, de la representación del espacio como entidad formal, abstracta. Salta a la vista la variedad de factores que intervienen: su comprensión, análisis y evaluación requieren ser abordados de manera sistemática, gradual y constante a lo largo de todos los niveles de la enseñanza. No se trata de plantear en una clase, en una bibliografía, el acceso a estas cuestiones. Se trata de cambiar la forma en que les estudiantes acceden al estudio del espacio para que el espacio abstracto sea concebido como una herramienta para operar sobre el espacio social antes que el centro que constituye la obra.

Referencias bibliográficas

Ben Altabef, Clara (2019). Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU–UNT. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (67), 51–62. https://doi.org/10.18682/cdc.vi67.1152

Braidoti, Rosi (2009). *Transposiciones. Sobre la ética nómade*. Gedisa.

Castells, Manuel (1977). *Sociología del espacio industrial.* Ayuso.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2010). *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar. Caminos por abrir.*

Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo (CPAU) (2004). *Nuevos escenarios para el ejercicio profesional de la Arquitectura. Incorporación de Estándares Internacionales al Ejercicio Profesional de la Arquitectura (PROYECTO PAC).* Buenos Aires.

Cravino, Ana (2012). *Enseñanza de Arquitectura, una aproximación histórica. 1901–1955. La inercia del modelo Beaux Arts.* SCA Nobuko.

Davini, María Cristina (1999). Un cambio radical de las perspectivas profesionales. *Revista del Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo CPAU, 3*(99).

De Stefani, Patricio (2009). Reflexiones sobre los conceptos de espacio y lugar en la arquitectura del siglo XX. *DU & P: Revista de Diseño Urbano y Paisaje,* 6(16).

Dettmer, Jorge (2009). La sociología de las profesiones: un estado del arte. En Alejandre Ramos, Gonzalo, Pineda Muñoz, Javier, Rodríguez Guillén, Raúl (Coords.). *Sociología de las ocupaciones profesionales. Los procesos de institucionalización.* Ediciones Eón.

Díaz, Esther (2003). *El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémica.* Laborde Editor.

Fernández, Roberto (2007). *Lógicas del Proyecto.* Concentra.

Foucault, Michel (1980). El ojo del poder. En Bentham, Jeremías (1980). *El Panóptico.* Ediciones La Piqueta.

Hughes, Thomas (1986). The Seamless Web: technology, Science, Etcetera, Etcetera. *Sage Journals, 16*(2), 281–292.
https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0306312786016002004

Lapadula, María Inés (2016). Nuevos roles profesionales. Hacia una nueva dimensión del oficio del arquitecto. *Notas. 32*(IX), 51. Consejo de Profesionales de Arquitectura y Urbanismo (CPAU). https://www.revistanotas.org/revistas/32

Lapadula, María Inés (2019). La imagen social del diseño en los campos de actuación contemporáneos: nuevos perfiles profesionales y nuevos modelos de enseñanza. *Actas de XXXIII Jornadas de Investigación y XV Encuentro Regional SI + Imágenes. Prácticas de investigación y Cultura visual* (pp. 1107–1152). Secretaría de Investigaciones. Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo. Universidad de Buenos Aires.
https://publicacionescientificas.fadu.uba.ar/index.php/actas/article/view/1057

Latour, Bruno (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Gedisa.

Ledesma, María (2018). Luces y sombras en la enseñanza del Diseño. Una reflexión sobre su transformación en saber universitario. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación,* (67), 147–162. https://doi.org/10.18682/cdc.vi67.1133

Lefebre, Henry (1976). *Espacio y Política: El derecho a la ciudad, II.* Península.

Machado, María Helena (1991). Sociología de las profesiones: un nuevo enfoque. *Educación Médica y Salud* (OPS), 25(1), 28–36.

Puiggrós, Adriana, Gagliano, Rafael (Coords.) (2004). *La fábrica del Conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina.* Homo Sapiens.

Romano, Ana (2015). *Conocimiento y práctica proyectual. Un análisis desde la perspectiva de la articulación entre el enseñar y el aprender.* Infinito.

Schön, Donald (1983). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Paidós.

Schön, Donald (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidós.

Schweitzer, Angela (Ed.) (1990). *El arquitecto en Chile: universidad y profesión.* Corporación de Promoción Universitaria.

Soja, Edward (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones.* Traficante de sueños.

Webster, Helena (2004). Facilitating critically reflective learning: excavating the role of the design tutor in architectural Education. *Art Design & Communication in Higher Education, 2*(3), 101–111. https://doi.org/10.1386/adch.2.3.101/0

La configuración de la tarea en campos profesionales específicos. La formación en el análisis de situaciones de enseñanza o formación

Diana Mazza

Introducción

Suele sucedernos, a quienes nos dedicamos tanto a la docencia como a la investigación en la universidad, que nos es a veces difícil discriminar si las nociones que manejamos sobre la formación son producto de nuestra experiencia dentro de las aulas o del sentido que logramos construir a partir de nuestros datos. Dado que nuestro campo de intervención se convierte a menudo en nuestro campo de investigación, la relación entre teoría y acción profesional se realimentan de tal modo que las relaciones entre una y otra adquieren una forma de bucle recursivo.

El tema propuesto para la mesa me planteó la oportunidad, por un lado, de revisar la noción de tarea a la que llegué como resultado del proceso de investigación que dio lugar a mi tesis de doctorado (Mazza, 2007) y, por otro, de preguntarme sobre si esa noción que construí a partir del estudio de realidades de formación diversas me sirve para pensar sobre mis propios modos de actuar en la formación. Para decirlo de otra forma: ¿en qué medida las decisiones y los modos de intervención que pongo a jugar como docente de la universidad pueden hacerse visibles a través de aquella noción? ¿Es posible establecer puntos de contacto?

Intentaré realizar el ejercicio de utilizar la noción de tarea que formulé en aquel momento para analizar lo que proponemos en la cátedra de la que formo parte. Para esto desarrollaré primero la noción de tarea que pude elaborar a partir de la investigación. Luego brindaré algunos datos de nuestra propuesta de formación para profesores y especialistas en educación, tal como la desarrollamos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Finalmente, avanzaré sobre lo que la noción me permite hacer visible en mi propia propuesta.

El concepto de tarea en el marco de la investigación que le dio origen

En el año 2007 concluía una investigación que se desarrolló a lo largo de unos quince años y que fue acompañándome durante el proceso de mi formación como investigadora. No podría decir que he sido la misma a lo largo de un período de tiempo que terminó siendo considerable y que llevó a modificaciones en los modos de nombrar y de pensar la tarea como objeto de estudio. Mi objeto cambiaba a medida que yo misma y mi forma de vincularme con él se transformaban.

A diferencia de la forma en que la tarea había sido estudiada por la Didáctica hasta ese momento, fundamentalmente desde un punto de vista cognitivo y en general con un sentido próximo al de las actividades o trabajos propuestos a los estudiantes, la tesis planteó una transformación en varios sentidos. Conceptualmente, pasaba a ser pensada como un fenómeno complejo, en cierto modo intangible, tan intangible como el sentido que estudiantes y docentes construyen en una clase sobre lo que está sucediendo. La tarea pasó a ser pensada como algo que tenemos que interpretar. Docentes y estudiantes interpretan el medioambiente en el que se encuentran y el investigador interpreta esas interpretaciones de los actores o protagonistas de la situación.

Por otra parte: ¿qué significa que es pensado como un fenómeno complejo? El carácter «complejo» de la tarea remite a un cambio que no es conceptual sino epistemológico, esto es, del modo de mirar y concebir nuestros objetos de investigación. Pensar la tarea como compleja supone reconocer que esos sentidos que permitirían interpretarla son múltiples y de naturaleza diversa. Refieren a tipos de realidad que son heterogéneos. Pueden ser tanto técnicos como sociales, medioambientales, culturales, éticos, institucionales, cognitivos, emocionales.

La tarea pasaba así de ser concebida en su sentido estrictamente cognitivo a ser pensada como un objeto complejo y atravesado por significaciones de naturaleza distinta y heterogénea. Ya en el análisis, la dimensión cognitiva, particularmente abordada en este estudio a través de los enfoques de la ecología del aula (Doyle, 1978) era articulada sobre la base del análisis multirreferenciado (Ardoino, 1993), con perspectivas teóricas diversas. Esta articulación hacía posible trascender los límites de la idea de consigna, de estrategia de enseñanza, de estrategia de pensamiento para pasar a considerar a la situación en su conjunto y en sus distintos planos de significación.

El estudio se desarrolló a través de cuatro análisis de casos. Cuatro cátedras universitarias que me abrieron sus puertas para que yo me internara en cada uno de esos mundos e intentara comprender desde adentro del fenó-

meno mismo el sentido que los protagonistas de cada caso atribuían a lo que hacían. La comunicación escrita, la endodoncia como especialidad odontológica, el diseño y la economía fueron cuatro tipos de conocimiento que, por ser ajenos a mi propia área de saber, me ubicaron en un lugar de cierta ingenuidad, tal vez favorable para establecer un vínculo de conocimiento con cada una de esas realidades, «libre de memoria y de deseo», tal como planteara un psicoanalista inglés, Wilfred Bion (1969).

La permanencia, tanto mía como de los investigadores que colaboraron, en la temporalidad propia de cada uno de los casos; los registros de observación abiertos, minuciosos; la utilización de una segunda columna para registrar el impacto que lo observado tenía en cada uno de los observadores; las entrevistas en profundidad que incluían material proyectivo; la vivencia del espacio y de las relaciones, junto con los protagonistas de la situación, hicieron posible que nos internáramos en cuatro mundos únicos, singulares.

Dicha inmersión, propia de un enfoque clínico en sentido amplio (Blanchard Laville, 1999; Souto, 2000), permitió atribuir sentido al que ellos encontraban en lo que hacían, en la forma en que pensaban la enseñanza, diseñaban las consignas de trabajo, conducían las actividades e interpretaban el medioambiente que habitaban.

El trabajo posterior de análisis hizo posible otro salto interpretativo. En esta instancia de atribución de sentido pudieron ser construidas hipótesis en un segundo orden, en una suerte de proceso interpretativo escalonado (Mazza, 2015).

Ambas etapas del proceso hermenéutico que guió el trabajo con los datos dieron lugar a la formulación de la tesis y aportaron una noción de tarea en el marco epistemológico de las teorías de la complejidad (Morin, 1996) y la multirreferencialidad (Ardoino, 1993). Así formulamos en su momento:

> En el nivel superior de la enseñanza es posible diferenciar dos niveles de construcción de sentido: el de «las tareas» o configuraciones específicas que asume el trabajo pedagógico en una situación de enseñanza, y «la tarea» como una configuración de carácter global, totalizante, que expresa rasgos resultantes de la articulación de las tareas específicas.
> Dado el carácter complejo atribuido a la tarea como objeto de análisis, la relación entre «las tareas» y «la tarea» responde a un principio hologramático por el cual, las partes conservan rasgos del todo y el todo de las partes. (Mazza, 2013:21)

¿Por qué introducir estos dos niveles de análisis en el análisis de la tarea? Fueron dos tipos de conceptualización que pude hacer en aquella oportunidad en el trabajo y retrabajo con los datos. «Las tareas» en plural se encuentran más

próximas al sentido otorgado por los protagonistas a lo que hacen, mientras que «la tarea» es una hipótesis de mayor nivel de abstracción, construida sobre hipótesis y que permitiría hacer visibles aspectos más generales de la tarea.

En tanto «las tareas» en plural resultarían de la captación del sentido dado a cada una de ellas por los protagonistas, «la tarea» en singular resulta de una construcción interpretativa del investigador a partir de dichos sentidos y de su posible articulación con referencias teóricas múltiples y heterogéneas.

Así, en ese segundo nivel, fue posible ir poniendo en visibilidad, a lo largo de los cuatro casos, componentes de distinta naturaleza que pudieron ser agrupados en cuatro dimensiones: las formas de organización instrumental, las formas que adquiere la grupalidad, las formas que adopta el conocimiento, las formas en las que es significada la temporalidad.

Me atrevería a decir que la potencialidad de esta idea no radica tanto en la identificación de la forma que esos componentes tomaron en cada caso sino en la matriz de relaciones que podría convertirse en una malla de análisis desde la cual mirar cualquier otra situación. La combinatoria peculiar de componentes, sus relaciones internas, y su dinámica misma de transformación en la temporalidad de su desarrollo darían lugar a lo que podríamos interpretar como «la tarea» propia de una propuesta de enseñanza en la universidad.

¿Qué rasgos o características comportaría este modo de pensar la tarea? En esa misma tesis se planteaba:

> *La tarea es un efecto de sentido, producto del encuentro de actores.* Como construcción de sentido, la tarea se despliega en la existencia temporal de los eventos de la clase. El sentido surge en el encuentro entre seres humanos y se construye en un espacio de intermediación entre ellos y la realidad material y simbólica con la que se enfrentan. No pertenece con exclusividad ni a los sujetos que lo construyen ni a la realidad con la que trabajan. Es un «efecto» (Deleuze, 2005) del encuentro.

Solo con fines de análisis (Doyle, 1986) ha sido posible discriminar la tarea tal como el docente la concibe en su mente, tal como es interpretada por los alumnos y tal como es negociada en la interacción. Sin embargo, en la complejidad de la situación, la tarea cobra existencia en el encuentro o desencuentro de esos distintos niveles de significación. En esto radica el carácter totalizante e inacabado de la tarea. Se trata de un sentido nunca del todo construido, que se conecta en un punto con lo imposible o con lo insondable.

La tarea se desarrolla en el intento de los actores por superar un permanente malentendido. En el juego de «acuerdos» y «desacuerdos» la tarea se desarrolla, cambia, se transforma, en direcciones que no es posible prever. La posi-

bilidad misma de creación y transformación parece radicar justamente en los quiebres, en los desencuentros que hacen emerger sentidos nuevos.

La tarea revela un modo idiosincrásico, en los protagonistas, de enfrentar y asumir la complejidad inherente a la situación de enseñanza. La tarea pone de manifiesto o vuelve visible un modo estilístico en los actores (docentes y alumnos) de asumir (en algunos aspectos) y modificar (en otros) ciertas condiciones de funcionamiento pedagógico. Docentes y alumnos se ven llevados en forma permanente por el flujo de los eventos a tomar decisiones sobre su acción en base a la interpretación de los sentidos que van siendo construidos en cada medio ambiente pero, al mismo tiempo, sometidos a los avatares de la vida inconsciente. La tarea constituye un lugar de entrecruzamiento de sentidos diversos. En ella confluyen significados acerca de la naturaleza del trabajo, las estrategias docentes, los procesos de pensamiento implicados, las relaciones intersubjetivas, los deseos, las representaciones inconscientes sobre la formación, la evaluación, etc.

La idiosincrasia a la que nos referimos se manifiesta a través de la forma peculiar que adquiere la tarea como relación de relaciones. Es la articulación específica que se va dando entre estos componentes y relaciones, y su dinámica misma de transformación, lo que daría cuenta de este sentido estilístico.

La tarea involucra la paradoja de lo construido–no construido, de lo definido–no definido. Las situaciones de enseñanza son espacios de creación y re–creación de sentidos, sujetos a la aleatoriedad de procesos estocásticos entrelazados[1] (Bateson, 2006). Introducen lo imprevisible. Se trata de espacios vivos, en permanente alteración,[2] en los que juega la negatricidad[3] (Ardoino, 1992). Donde alternan continuidad y discontinuidad de sentidos.

La tarea involucra así un carácter paradojal (de lo que es dicho pero nunca dicho completamente, de lo que es acordado, pero donde persisten desacuerdos, rupturas) lo que introduce la posibilidad de cambio, de generación de nuevos sentidos.

Precisemos a qué nos referimos con la idea de paradoja. Sostenemos el carácter paradojal de la tarea dado que la construcción de sentido nunca es completa ni saturada. Siempre queda un hiato, un vacío. La tarea es lo que «signi-

1. «Se dice que una secuencia de sucesos es estocástica si combina un componente aleatorio con un proceso selectivo, de manera tal que sólo le sea dable perdurar a ciertos resultados del componente aleatorio» (Bateson, 2006:242).
2. «La alteración es el proceso por el cual el otro ejerce una influencia sobre nosotros, nos afecta, y contribuye así a nuestra transformación, a nuestra evolución» (Ardoino, 1992:68).
3. «Capacidad del sujeto de poder siempre querer desbaratar, mediante sus propias contraestrategias, las estrategias del otro, del adversario» (Ardoino, 1992:65).

fica» y al mismo tiempo no lo hace, lo que delimita y deja puntas abiertas, lo que define y deja aspectos sin definir. «Sentido» y «sin sentido» (Deleuze, 2005) constituyen dos caras del mismo proceso paradojal de producción de sentido.

Lo que queremos sostener aquí es que el carácter paradojal de la tarea es irresoluble. Y es dicho carácter lo que otorga a la tarea, como creación de sentido nunca saturado, su capacidad creadora.

> Es la aceptación y la tolerancia de ese lugar vacante, del «vacío de sentido», lo que hace que la tarea pueda convertirse en un espacio de crecimiento, de elaboración, de interacción dinámica entre procesos conscientes e inconscientes. Las clases se convierten en espacios transicionales (Winnicott, 1991) en los que es posible el juego y la creación. (Mazza, 2013:374–376)

Llegados a este punto, la pregunta que surge es: ¿en qué medida la conceptualización a la que llegué a través de la investigación puede constituirse en una herramienta para pensar sobre mi propia propuesta de formación? La respuesta a esta pregunta avanza ya sobre el objeto de tratamiento del próximo apartado.

La tarea tal como se configura en un espacio de formación de profesores y especialistas en educación

Al finalizar aquella investigación, como parte de las líneas que se abrían a partir de lo construido, me preguntaba si los docentes de aquellas cátedras universitarias tendrían consciencia o habrían podido acceder a ese segundo nivel del sentido sobre lo que hacían, al que yo llamaba «tarea» en singular. Me formulaba preguntas sobre qué sería necesario para acceder a ese otro nivel, más abstracto, en el que se hacen visibles las relaciones entre las distintas propuestas de actividades, recursos, condiciones de implementación, peculiares modos de relación, climas afectivos, etc., que van contribuyendo a construir ese sentido global que parece metadefinir cada uno de los componentes. Advertí ya en ese momento, a través de las devoluciones hechas a los docentes al concluir el trabajo de campo, diferencias entre los formadores en la posibilidad de pensar sobre algunas de estas cosas, más generales. Seguramente profundizar sobre esto hubiera requerido de otra indagación más específica.

Voy a arriesgarme, a partir de mi propia experiencia, a formular algunas ideas sobre la forma en la que pienso nuestra propuesta de formación para profesores y especialistas en educación, con la expectativa de establecer algunas relaciones de sentido con algunas de las conceptualizaciones hechas sobre la tarea.

Para ello será preciso brindar algunos datos que permitan al lector tomar contacto con la propuesta de formación de la que soy responsable.[4]

Didáctica II se ubica dentro del ciclo de formación general tanto de los planes para la formación de licenciados como de profesores en Ciencias de la Educación. Se propone como una didáctica situacional que brinda a nuestros estudiantes la formación en la comprensión, análisis y toma de decisión en situaciones que, como tales, son siempre singulares, únicas. Para esto, pone a disposición herramientas teóricas provenientes de campos disciplinares diversos (Didáctica, Etnografía, Sociología, Psicología social, Análisis del discurso, Psicoanálisis) así como herramientas metodológicas (metodología comprensiva, enfoque clínico) que les permitan abordar situaciones de enseñanza y formación en el marco de las teorías de la complejidad y la multirreferencialidad teórica.

Sobre la base de esa toma de contacto y comprensión de lo que sucede en situaciones particulares se hace luego posible avanzar sobre la experiencia de prediseño de algún dispositivo, o sobre la decisión respecto de alguna forma de intervención profesional.

Aun cuando no se trata de la única, la capacidad de comprensión y análisis de situaciones es la capacidad central, la que lleva mayor cantidad de tiempo a lo largo del cursado y a la que le damos mayor relevancia. La concebimos como una capacidad compleja que se desarrolla en la temporalidad de un proceso paulatino hasta hacer factible el tipo de trabajo que realiza un investigador en el marco de un enfoque clínico.

Si pienso en cuáles son las tareas, en plural, que se configuran a lo largo del cursado podría mencionar: 1) el trabajo individual sobre el análisis de la propia implicación (Barbier, 1977; Ardoino, 1997, 4 de noviembre) (que supone la indagación sobre sí mismo en relación con el efecto que parecen tener en él o en ella las situaciones, los protagonistas y los hechos que relatan los datos); 2) el trabajo de formulación de hipótesis, en pequeños grupos de trabajo, en el que la puesta en juego de distintas miradas sobre el caso va facilitando en los miembros el establecimiento de la distancia óptima con los datos (ni excesivamente próxima ni excesivamente lejana) y va permitiendo el ensayo en un decir propio sobre la situación, pero desde diversas teorías que permiten hacer luz sobre aspectos específicos de esa realidad. Se conjugan allí, por un lado, la posibilidad de hacer propias teorías y conceptos que se convierten en herramientas para ver e interpretar lo real; por otro lado, la posibilidad de construir sentido sobre los datos; y finalmente la posibilidad de producir enun-

4. Me desempeño, acompañada por un equipo docente, como profesora titular de la cátedra de Didáctica II, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

ciados que, si bien reconocen referentes teóricos, son propios, producto del trabajo de interpretación. Finalmente, y como tercera tarea identificable, 3) las instancias de intercambio sobre los avances en el análisis con un docente del equipo y con el resto de los equipos de análisis. Esta tarea se desarrolla en el marco de lo que denominamos «talleres de análisis». Se trata de un proceso permanente de escribir y volver a escribir donde la claridad y la comunicabilidad de lo escrito se hacen visibles a partir de otros que les otorgan sentido e interpelan sobre el texto.

Sin embargo, más allá de la especificidad de cada una de estas «tareas» en las que el sentido se construye en cada oportunidad de modo único e irrepetible, ¿sería posible pensar en la articulación entre ellas? Esto tal vez nos permita acceder a un sentido más global que de alguna manera «metadefine» cada una de las cosas que hacemos.

Trataré de sintetizar esos rasgos, más generales, que podría hoy identificar según las dimensiones que construí en aquella oportunidad en la investigación sobre la tarea en campos disciplinares diversos. Analizar en profundidad cada una de estas dimensiones excedería la extensión de esta presentación, por lo que me remitiré a algunos elementos centrales.

La forma de organización instrumental. Si pienso en el modo de trabajo que propone Didáctica II, podría decir que se trata de un dispositivo en que las distintas tareas se presentan como fuertemente articuladas, con una lógica de secuenciación de consignas que obedece a lograr progresivamente mayor precisión en la argumentación que se sostiene en las hipótesis que se formulan. Tanto las devoluciones de los docentes como el funcionamiento de los espacios de taller en los que se trabaja sobre los avances del análisis se orientan a funcionar como un dispositivo analizador (Lapassade, 1971) en particular, del tipo de vínculo que los estudiantes, convertidos ahora en analistas, establecen con los datos. En los talleres los docentes se ubican técnicamente como coordinadores del trabajo de análisis e intervienen no desde la enseñanza sino mediando entre los estudiantes y su propia producción. Se trata de un rol exigente para el que se requiere formación y cuyo desempeño es puesto en análisis por cada uno y por el conjunto del equipo, de modo permanente, como condición de la toma de decisión.

La forma que adopta la grupalidad. En todas las instancias de trabajo, la grupalidad (Souto, 1993; 2000) es promovida y fomentada especialmente. Su desarrollo es heterogéneo y alcanza formas singulares en cada uno de los talleres y de los pequeños grupos de trabajo. La dinámica interna de los talleres es puesta en análisis de manera constante a través de recursos técnicos como las retroalimentaciones que observadores, parte del equipo de coordinación, realizan al grupo. El grupo y la trama que en cada caso se generan son un sostén

privilegiado para la posibilidad de conexión con la tarea y la elaboración de las dificultades propias de un aprendizaje que es complejo en sí mismo. Con frecuencia es posible identificar entre las representaciones sobre el grupo que los estudiantes comunican a partir de su experiencia, predominantemente, la función de continente y sostén afectivo.

La forma que adquiere el conocimiento. Se trata de un saber hacer que compromete áreas diversas de la subjetividad. En la comprensión que puede alcanzarse de una situación y en la formulación de hipótesis sobre lo que sucede en ella se juegan tanto la sensibilidad para entrar en contacto con fenómenos sociales y afectivos e identificarse con unos y otros actores de la escena como la abstracción necesaria para reconocer en un concepto, una teoría, la posibilidad de echar luz sobre eso que sucede. Sensibilidad y abstracción; capacidad de contacto y al mismo tiempo de distanciamiento. Es un conocimiento acerca del conocer. Presenta las dificultades y sinuosidades propias de la relación de conocimiento. Una relación que no es especular ni de simple representación de lo observado, sino construcción de sentido desde la propia subjetividad. Articula complejamente sistematización conceptual y expresión escrita, donde lo enunciado en parte remite a la situación que relatan los datos y en parte a la propia subjetividad. Se trata un saber hacer que opera en lo intersticial entre el adentro y el afuera. Aprender a analizar supone intrínsecamente, tolerar esa indefinición, ese borde borroso. Parte significativa de la formación consiste en andamiar esa tolerancia necesaria para sostener el proceso de formulación y reformulación.

La forma como es significada la temporalidad. Como suele suceder con aquellas áreas de formación que involucran procesos creativos, el tiempo cobra un significado absolutamente peculiar para cada uno de los estudiantes. La temporalidad propia del proceso de autorización para formular un enunciado acerca de la realidad es única e imposible de prever desde el diseño de la formación. También es variable la temporalidad propia de la adquisición de ciertas herramientas teóricas y metodológicas que aseguren la rigurosidad sobre lo dicho. Esta disparidad de temporalidades instala uno de los conflictos básicos y tensiones a resolver entre el tiempo programático de la enseñanza en la universidad y la temporalidad propia de la formación.

Lo que el análisis de la tarea nos permite hacer visible. La noción de no–presencia

Llegados a este punto podríamos preguntarnos: ¿por qué poner en análisis nuestro modo de pensar la formación en estos dos niveles? ¿Cuál sería la utilidad de pensar la tarea en términos complejos?

Creo que en principio nos permite una toma de distancia que facilita una vuelta sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos. El año 2020 nos ha planteado la necesidad, tal vez de modo más crítico que en el pasado, de volver sobre nosotros mismos y nuestros modos de proponer la formación. La pandemia continúa siendo parte constitutiva de las tareas que se desarrollan en nuestros espacios de formación. Cada una de ellas se ha visto moldeada por condiciones medioambientales propias de la virtualidad que ha generado nuevas formas de relacionarse, de percibir, de interpretar lo que sucede y de tomar decisiones. La alteración de los modos de vivir el espacio y el tiempo nos han llevado a reconfigurar estrategias, modificando los que Doyle (1986) llamaría «demandas de aprendizaje». Estas no son sino ambientales, se construyen e interpretan en medioambientes específicos. La virtualidad ha dado lugar a medio ambientes particulares que tuvimos que aprender a interpretar.

Si pienso en la propuesta de formación que plantea nuestra materia y lo que nos está sucediendo en estas circunstancias tan particulares, volver a hacer este análisis sobre los sentidos que adquiere la tarea para nosotros y para nuestros estudiantes nos ayuda a mantener el rumbo. No se trata de un camino lineal sino sinuoso, con las bifurcaciones propias de un trayecto (Morin, 1996) que se va reconfigurando a medida que avanzamos.

Más allá de los cambios y las adaptaciones a un nuevo medioambiente, el análisis me permite advertir una idea que intenta permanecer en medio de las transformaciones. Hace a la relación que intentamos sostener con nuestros estudiantes independientemente de las condiciones (presenciales o virtuales). Se trataría de una suerte de «pauta que conecta» (Bateson, 2006) las distintas tareas haciendo posible las articulaciones internas.

Así como los estudiantes que cursan Didáctica II deben tolerar cierta indefinición de «lo que hay que hacer» como condición de posibilidad del «hacer», ellos y nosotros debemos tolerar los necesarios vacíos de configuración de la tarea. Se trata de una paradoja. Este es un sentido global que sigue sosteniéndose más allá de los cambios y de la especificidad de cada tarea.

Si la enseñanza y la formación consisten en construir sentido en el encuentro entre actores, ¿qué sucedería si ese encuentro fuera completo, sin fallas?

¿Qué sucedería si todo fuera absolutamente comprendido? No puedo evitar tener una mirada clínica en este punto y pensar que son justamente el malentendido y el desencuentro los que permiten que quien se forma encuentre su propia forma (Ferry, 1997).

Una noción de Winnicott, retomada por Rodulfo (2009), la de «no–presencia», tal vez nos brinde una clave para pensar la formación en la universidad. Cuando una madre suficientemente buena ofrece a su bebé un espacio adecuado para la fantasía y hace posible el juego, está generando una «no–presencia» cálida. Podríamos preguntarnos: ¿está presente o ausente? Winnicott seguramente nos diría que está presente en la ausencia. Se trataría de un estado de disponibilidad que hace posible que el bebé fantasee la ausencia de su madre. Esto le permite «estar a solas en presencia de otro». Como Rodulfo señala, «saber jugar a que ella no está, es tan esencial como su estar oportuno» (2009:211). Así como nos dice que «cualquier auténtico analista debe saber jugar este juego y encontrar el secreto de una no presencia cálida» (2009:123), ¿será también ese el secreto de la formación?

La noción de «no–presencia» trasciende la idea de la presencia física. Un entorno virtual ni la favorece ni la inhibe. Se trata de una función que se configura en la interacción y en el vínculo consciente e inconsciente que se construye entre docentes y estudiantes. Creo que la pandemia y el intento de analizar la tarea en nuestra propia propuesta de formación, me permiten pensar que esta función continúa siendo sostenida, al menos desde nuestra intención.

El aprendizaje del análisis requiere de nosotros, formadores, el crear condiciones de no presencia que promuevan un pensamiento propio y la autoría sobre lo que se enuncia. Sin embargo, a pesar de que contamos con la noción teórica, es probable que no siempre juguemos el juego que es preciso jugar para sostener la paradoja. Lo cual muestra que la relación entre teoría y acción profesional es una relación compleja, sobre la que nunca hay garantías.

Referencias bibliográficas

Ardoino, Jacques (1992). *El tiempo denegado en (y por) la escuela. Actas del coloquio de la AFIRSE–LYON.* Traducción mimeografiada.

Ardoino, Jacques (1993). L'approche multiréférencielle (pluriel) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation–analyses,* (25–26), 15–34.

Ardoino, Jacques (1997, 4 de noviembre). La implicación. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Autónoma de México.

Barbier, René (1977). *La recherche–action dans l'institution educative.* Gauthiers Villars.

Bateson, Gregory (2006). *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu.

Bion, Wilfred (1969). Notas sobre la memoria y el deseo. *Revista de Psicoanálisis, Asociación Psicoanalítica Argentina, 26*(3), 679–681.

Blanchard Laville, Claudine (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie,* (127), 9–22. INRP.

Deleuze, Gilles (2005). *Lógica del sentido*. Paidós.

Doyle, Walter (1978). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. En Shulman (Comp.). *Review of Research in Education*, 5. F. E. Peacoch.

Doyle, Walter (1986). Classroom Organization and Management. En Wittrock, M. (Comp.). *Handbook of research on teaching*. 3ra. ed. Macmillan.

Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación.* Facultad de Filosofía y Letras, UBA–Novedades Educativas.

Lapassade, George (1971). *El analizador y el analista*. Gedisa.

Mazza, Diana (2007). *La tarea en el nivel superior de la enseñanza.* [Tesis de Doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Mazza, Diana (2013). *La tarea en la Universidad. Cuatro estudios clínicos.* Eudeba.

Mazza, Diana (2015). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Educación, Lenguaje y Sociedad, X*(11), 93–113. Miño y Dávila Editores–UNLa Pampa.

Morin, Edgar (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Souto, Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal.* Miño y Dávila Editores.

Souto, Marta (2000). *Las formaciones grupales en la escuela.* Paidós.

Winnicott, Donald (1991). *Realidad y juego*. Gedisa.

Cuando la enseñanza universitaria está centrada en la formación para la profesión

Elda M. Monetti

Presentación

Los retos que la educación universitaria debe enfrentar en el mundo contemporáneo están asociados a aquellos derivados particularmente del proceso globalizador y sus consecuencias, así como a los desafíos que suscita la naturaleza específica del conocimiento actual que plantea cada vez más la necesidad de trabajar desde la inter y transdisciplinariedad como modo de superar la fragmentación con frecuencia asociada a un alto nivel de especificación, diversidad y cuantía de la información.

Estos retos, junto con el surgimiento de problemáticas que no solo afectan la forma de vida de la sociedad sino que, en muchos casos, ponen en riesgo su propia experiencia, fundamentan la necesidad de reflexionar acerca de las propuestas de enseñanza universitaria centradas en la formación para la profesión. Es decir, aquellas que promuevan la formación de un profesional intelectualmente preparado para desempeñarse en su campo específico y con consciencia de sus deberes solidarios de ciudadano, de latinoamericano y de ser humano.

El propósito de este trabajo es presentar los rasgos que caracterizan a la enseñanza centrada en la formación para la profesión a partir de la utilización de la herramienta didáctica «Modelo de análisis del estilo de enseñanza de la cátedra universitaria» (Monetti, 2015).

Este artículo se sustenta principalmente en los resultados de diversos estudios centrados en la didáctica universitaria, el trabajo en espacios de formación docente universitaria desde la asesoría pedagógica y la propia práctica en el campo de la formación (Monetti, 2015, 2016; Monetti y Baigorria, 2014; Monetti y Ruiz Barbot, 2021).

Una herramienta de análisis didáctico

En nuestra investigación abordamos el estudio de la enseñanza tal como la organiza y realiza la cátedra universitaria. Como resultado del estudio definimos:

> El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria (EDEC) como una construcción que surge como respuesta a la función de enseñar que la universidad asigna a la cátedra. Se caracteriza por constituir una composición singular y compleja de relaciones heterogéneas llamadas rasgos del EDEC. (Monetti, 2015:169)

Como resultado del análisis de los diversos casos estudiados se produjo la enunciación de un conjunto de categorías comunes a la mayor parte de ellos que se transformó en una herramienta de análisis de la enseñanza que despliega la cátedra. Esta se denomina «Modelo de análisis del estilo de enseñanza de la cátedra universitaria» (Monetti, 2015:169) (Figura 1). Este está compuesto por un conjunto de componentes que al relacionarse entre sí y articularse en un contexto sociohistórico institucional van adoptando diversos sentidos que definen al estilo bajo estudio.

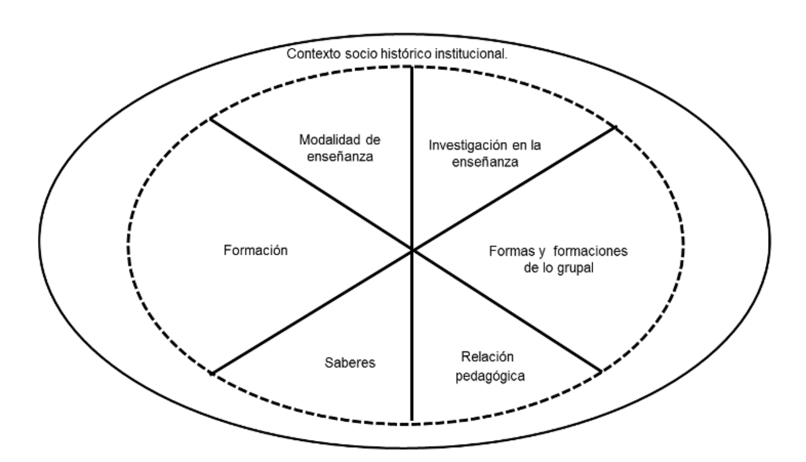


Figura 1. Modelo de análisis EDEC
Fuente: Monetti, 2015.

Aun cuando los estilos tienen un carácter idiosincrásico y singular, en este trabajo se seleccionaron a aquellos que por las características de los rasgos emergentes hacen posible agruparlos bajo la denominación de la enseñanza centrada en la formación para la profesión.

La enseñanza centrada en la formación para la profesión

Entendemos que la profesión es una práctica en la que los sujetos comparten un conjunto de conocimiento, de saberes, de técnicas, un léxico, formas de pensar la realidad, capacidades, competencias, etcétera (Evetts, 2003), con registros propios que son elaborados en su comunidad profesional.

La práctica profesional genera procesos identitarios que permiten a sus miembros reconocerse como sujetos que pertenecen a la comunidad, por ejemplo: de abogados, ingenieros, bioquímicos, docentes, entre otros (Schön, 1992, 1998). Se la define como una práctica incierta, situada, en la cual el sujeto es un profesional reflexivo (Schön, 1992) más que un técnico que concibe a la teoría como la fuente de solución a las situaciones problemáticas. Cobra importancia la definición del problema, en la cual se contemplan intereses diversos.

La formación universitaria para la profesión abarca no solamente la capacitación en las destrezas técnicas, asociadas directamente a su desempeño en el campo laboral, sino que incluye los valores y capacidades necesarios para desenvolverse como ciudadanos comprometidos socialmente, convivir y trabajar en su comunidad, respetuosos de la diversidad cultural, la cultura de paz. Así la enseñanza centrada en la formación para la profesión refiere a aquellos estilos de enseñanza de la cátedra universitaria en los que la manera en que los docentes desempeñan y conciben su práctica profesional se constituye en contenido de la formación que ofrecen a los estudiantes. A continuación se señalan los rasgos que los caracterizan.

La modalidad de enseñanza

La modalidad de enseñanza refiere a la manera en que la enseñanza se realiza. Se concreta en el espacio y tiempo de la clase las cuales pueden secuenciarse de variadas maneras.

A partir de las diversas formas que va tomando, es posible ubicarla como una modalidad centrada en la resolución por parte del estudiante de situaciones que remedan la práctica profesional, con una intencionalidad de construcción de capacidades que puedan transferirse a las prácticas laborales futuras.

Incluye momentos en los que predomina la transmisión de saberes —especialmente en las clases teóricas— con clases magistrales y tarea de tipo comprensiva (Doyle, 1986), para convertirse en una modalidad centrada en la toma de decisiones del estudiante frente a situaciones de la práctica profesional en las clases prácticas. Es posible definirla como «la profesión actuada» (Monetti 2015:59) o «la construcción de decisiones fundadas» (Monetti, 2015:105).

También se presentan modalidades en que la enseñanza está focalizada en el traspaso de las habilidades, de las cuales el profesor se presenta como modelo operativo, al progresivo desempeño independiente del alumno ubicado en situaciones propias de la práctica profesional.

Las estrategias didácticas que predominan son la exposición dialogada, la práctica simulada, el *rol playing*, la resolución de problemas y el estudio de casos. En el desarrollo de las mismas aparece la voz «del otro», diferente al docente y al estudiante, como puede ser el productor en el caso de agronomía, el sujeto a defender en el de abogacía, la comunidad que solicita o demanda un desarrollo en el de arquitectura. Sus voces son necesarias e imprescindibles para la construcción de nuevos saberes (Monetti y Ruiz Barbot, 2020).

Si se analiza la modalidad de enseñanza desde las articulaciones entre los tipos de clases en que la cátedra organiza la enseñanza, se pueden apreciar dos criterios de secuenciación. En el primer caso responde a una ordenación temporal que sigue la secuenciación dada a los contenidos en la programación, desde una lógica que toma como eje los procesos educativos: se explican los conceptos, principios o teorías en la clase teórica primero y en un momento posterior se los retoma en la clase práctica en las cuales se trabaja sobre las problemáticas relacionadas con el futuro ejercicio profesional. Esta forma de diagramación de las clases se presenta en casi todos los casos, aunque también en algunos de ellos, por ejemplo, la secuenciación de las clases responde a las necesidades de la producción de un cultivo y de las actividades que el productor y el profesional deben realizar en relación con ella. La teoría y la práctica están al servicio del trabajo profesional alrededor del cual se organizan los procesos educativos.

La propuesta es acercar a los estudiantes a situaciones similares a las que encontrará en su práctica profesional, pero de manera ficticia. Su artificiosidad está signada por una lógica educativa más que productiva ya que el objetivo es entrenarlos en habilidades prácticas y operativas que deberá desempeñar como futuro profesional como pueden ser realizar entrevistas; construir indicadores técnicos, productivos, económicos y sociales; confeccionar un proyecto y una propuesta de intervención integrada, con una mirada sistémica para ser comunicada a otros actores.

La situación a resolver presenta al estudiante la necesidad de dar respuestas situadas que no tienen las mismas consecuencias que en una situación real. Las tareas se vuelven menos complejas de lo que serían en el mundo profesional ya que su presentación y realización es gradual, pautada, con momentos en que es posible volver sobre la tarea para aprender sobre las propias consecuencias de las acciones (Joyce, Weil y Calhoun, 2002). Otro de los aspectos importantes es que los riesgos de cometer errores están amortiguados y minimizados en comparación con la misma tarea realizada en el mundo profesional (Monetti y Ruiz Barbot, 2020).

La evaluación inserta en esta modalidad de enseñanza presenta una mirada procesual, con instancias de acompañamiento, donde se busca comprender la construcción que los estudiantes han realizado tanto de los saberes teóricos como de lo instrumental. Estas formas de evaluación promueven vínculos y relaciones pedagógicas entre los sujetos y los saberes en las que se valora la apertura al diálogo y a la escucha, capacidades deseables para el desempeño de la profesión.

Desde una perspectiva discursiva, las secuencias textuales que predominan en esta modalidad de enseñanza son la descripción y la explicación que se alternan con el relato encadenado a la argumentación. Si se tienen en cuenta los recursos lingüísticos discursivos que se utilizan, el discurso oscila entre el registro propio del conocimiento científico (utilización de tercera persona, uso de nominalizaciones, de cláusulas relativas y afirmativas) y el discurso informal que utiliza el profesional en su lugar de trabajo (utilización de la primera persona del singular y el plural, cláusulas interrogativas e imperativas, utilización del léxico propio de la vida laboral, entre otros).

La narración, en general, refiere a la experiencia personal. Se realiza en el discurso a partir de la utilización de la primera persona del singular, el pasado como tiempo verbal, los adverbios de tiempo y la moraleja o consejo a lo largo del relato. De una u otra manera, estos elementos dan cuenta del lugar del hablante como autoridad responsable de las acciones que enuncia con la intención de convencer a un auditorio (los estudiantes), a partir de una secuencia y ordenamiento cronológico de hechos que culminan con advertencias o consejos acerca de lo que debe ser y hacer un buen profesional.

Los consejos dados hacen referencia a la imagen de la relación que establece el profesional con los diversos actores en el mundo laboral. Muestran la importancia que se le atribuye a los otros participantes en el trabajo y el lugar que ocupan según la especificidad de la profesión referida. Otra de las características del género discursivo es la relación que se establece entre el hablante y el oyente. Más que una relación docente–estudiante, con asimetría fundada en el conocimiento académico, la relación tiende a la simetría casi de colega

a colega. En este sentido, en el discurso, los docentes ubican a los estudiantes como profesionales que deben tomar decisiones inmediatas.

La formación

La práctica profesional imprime su sello a la formación. La primera se define como un campo socialmente reconocido en el que los sujetos participantes se identifican como abogados, ingenieros, bioquímicos, químicos en un área específica, lo cual implica tener experiencia, detentar saberes y conocimientos, desplegar técnicas, estrategias, capacidades, competencias que tienen como objetivo la resolución de situaciones concretas dentro del marco de su área de pertenencia como ciudadanos responsables.

La formación se la define como un proceso de desarrollo personal de un sujeto que se forma a sí mismo por mediaciones. En este sentido, está ligada a las transformaciones identitarias que se producen en los estudiantes con especial referencia a la formación profesional. Al considerarlas como dinámicas de desarrollo personal, estas transformaciones revierten sobre el sí mismo del sujeto y conforman su identidad profesional.

La formación profesional se produce en el interjuego entre los deseos y las expectativas relacionadas con el saber acerca de la profesión que el estudiante busca satisfacer, su experiencia universitaria y la modalidad de enseñanza.

El estudiante se apropia de conocimientos, saberes, habilidades, valores, capacidades y destrezas que el docente considera valiosos para su desempeño profesional mediados por su experiencia, deseos y expectativas.

En este punto emerge la orientación de la enseñanza para la formación de profesionales. Esta orientación aparece en la intencionalidad de los docentes, así como en el interés que lleva a los estudiantes a ingresar a la universidad y surge en los estilos centrado en la formación como aquello que se aprende, como, por ejemplo, a trabajar en grupo tal como lo tiene que hacer un ingeniero, a argumentar tal como lo hace un abogado.

Los saberes

Los saberes aparecen conformando todos los estilos analizados. Se pueden distinguir diversos tipos. Aun cuando aluden a la práctica de la profesión, presentan diferencias cualitativas, según se los analice desde una perspectiva epistemológica o desde la subjetividad que producen. Esta heterogeneidad da lugar a calificar estos saberes como mixtos.

Desde una perspectiva epistemológica, los saberes divergen en cuanto a las condiciones de producción, comunicación, movilización y valoración de los espacios sociales en que aparecen y se desarrollan (Barbier, 1996).

Así, se identifican los saberes relacionados con lo vivencial. En los estudiantes se evidencia al referir a lo que ellos experimentan al resolver las situaciones relacionadas con las futuras prácticas profesionales, al ubicarse casi como profesionales.

Otro conjunto de saberes está compuesto por aquellos denominados de la experiencia. Abarca los saberes de la profesión, que los docentes construyeron en el ejercicio diario de esta, y que relatan en las clases o fundamentan los consejos que dan. Son detentados por los docentes y construidos por los estudiantes en las situaciones que remedan la práctica profesional. Refieren a la praxis. Para los estudiantes se convierten en la vivencia de lo que se «lee en los libros». Son saberes que se transmiten creando las condiciones donde los sujetos son puestos en situación de resolver, informarse, conversar, buscar y recibir asesoramiento, guía, consejos, entre otros y sobre todo de vivenciar la tarea. Resultan de una experiencia que es distinta e inédita para cada uno. Se los puede definir como un saber hacer. En este sentido son saberes situados en la acción, en la actividad propia del profesional y en relación con las condiciones ambientales, con los recursos materiales, con personas que trabajan y tienen experiencia propia.

Un tercer grupo de saberes lo constituyen los científicos, tecnológicos y profesionales. Se desarrollan en los espacios sociales de acuerdo a reglas acordadas por una comunidad. Están construidos «a imagen de los campos en los cuales se produjeron» (Barbier, 1996:12). Se conciben como herramientas para la resolución de las problemáticas que se presentan desde una relación práctica con el saber[1] (Charlot, 1997), más que desde una búsqueda de conocerlos por los saberes mismos.

Si se enfoca a los saberes desde la perspectiva del sujeto, es posible relacionarlos con las transformaciones identitarias que se producen. En este sentido se distinguen aquellos que conciernen a las capacidades, a las formas de actuar, relacionados con el ejercicio de la práctica de la profesión en sus tareas específicas. Son saberes cuya apropiación da cuenta de los procesos de construcción de la identidad profesional.

---

1. Siguiendo a Charlot, el saber es relación, este sólo existe para un sujeto en la relación con el saber que establece. «No es el saber mismo el que es práctico, sino el uso que se hace de él, en una relación práctica con el mundo… es la relación con el saber la que es práctica y no ese saber en sí mismo» (1997:102). Su valor y sentido se revelan desde las relaciones que implican e inducen su apropiación. Así, al catalogar los saberes como saberes prácticos, científicos, teóricos, lo que se clasifica son formas específicas de relación con el mundo.

Para el estudiante, la resolución de problemas, los ejercicios de simulación, entre otras cuestiones, se convierten en una experiencia de la profesión, es decir, en una vivencia acompañada por el pensamiento (Mortari, 2004). Se transforma en un acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente. La teoría y la práctica ya no son saberes externos al alumno, sino que lo constituyen, se hacen cuerpo en él. Es imposible quedar indiferente a lo que le pasa, a lo que viven. Es en este experimentar la profesión que se va construyendo su identidad profesional.[2]

La hipótesis que se sostiene es que la experiencia es productora de trasformaciones identitarias en el sujeto. Es en ella que el estudiante construye una imagen de sí mismo como alguien que puede realizar actividades propias del mundo profesional, tales como: producir, asesorar o tomar decisiones fundamentadas en relación al ejercicio de la profesión. En general los componentes afectivos que acompañan al proceso de identificación refieren al goce y el disfrute, junto con una valoración positiva por parte de los estudiantes

La relación pedagógica

Esta alude a las interacciones y al vínculo entre el docente y los estudiantes en la situación de enseñanza. Se caracteriza especialmente por la forma en que desempeñan el rol asumido, el lugar que otorgan unos a otros con respecto al saber a enseñar y la valoración que se le asigna a la relación.

Las formas en que se organizan las clases, las estrategias didácticas, la búsqueda de participación del estudiante y el trato que recibe por parte del docente una relación pedagógica sustentada en el reconocimiento del estudiante como un sujeto válido de interlocución, con poder de opinar y disentir, capaz de resignificar los saberes, de crear sentidos y contrasentidos de la misma forma que lo haría en el ámbito laboral. Se lo ubica en el lugar de un próximo profesional.

2. La identidad profesional hace referencia a un sí-mismo profesional al que Abraham define como «un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo con sí mismo y con los "demás significantes" de su campo profesional» (1986:23). Aun cuando en la universidad se va construyendo esta identidad, este proceso se da a lo largo de la vida del sujeto en relación con el mundo social y profesional, así como con rasgos peculiares del sujeto.

Los alumnos reconocen y valoran el lugar que asumen por la posibilidad de interactuar, participar, ser escuchados y de actuar en forma similar a como lo haría un profesional. Se sienten reconocidos como un sujeto capaz de cometer errores, de recibir retroalimentación y volver a probar sin tener que enfrentarse a una mirada evaluativa.

Cuando seleccionan adjetivos para calificar la cátedra se utilizan términos como «clase participativa, mayor interacción, más relación con el alumno, abierta, participativa». Estos términos hacen referencia a una relación docente–estudiante en la cual el estudiante es otro sujeto que tiene voz sobre un contenido que aparece en el lugar de un tercero en la relación didáctica, objeto de resignificaciones por parte del docente y de los estudiantes (Monetti, 2015).

En este marco se espera que el alumno tenga curiosidad, realice preguntas, cuestione al docente y al saber. Sin embargo, el estudiante real no siempre desempeña este rol esperado. Su interés, en muchos casos, se ubica en la acreditación de saberes para obtener su título. Esto indica que el lugar asignado al alumno no necesariamente es el que él desea ocupar. El aprendizaje que propone el equipo docente se inscribe en un tiempo cronológico, que no es el experimentado por todos los estudiantes. La propuesta de aprender a pensar, de construir el conocimiento con la guía del docente es vivido de forma diferente por el alumno. En esta situación, influye también la especificidad de la formación ofrecida ya que no todos los estudiantes piensan dedicarse al campo laboral ofrecido por los docentes.

La relación pedagógica que se establece sitúa al docente en una posición de vulnerabilidad, en la medida en que lo transforma de un sujeto que sabe —y que debe saberlo todo— en un sujeto que también aprende.

El docente aparece como un sujeto comprometido con una práctica profesional situada socialmente, que incentiva el compromiso de los estudiantes con los problemas de su entorno.

La trayectoria académica del docente a cargo de la propuesta evidencia, en general, recorridos que transitan la frontera del conocimiento de su propia profesión, es decir, se ubican en una perspectiva compleja que va más allá de los cánones establecidos en su propia disciplina. Trayectorias signadas por la apertura a otras miradas y posicionamientos que tensionan las posturas academicistas establecidas. Son el resultado no solamente de su formación como académicos en la universidad, sino que dan cuenta de aspectos personales y sociales que las exceden y acompañan. Se caracterizan por la escucha, el reconocimiento del otro como sujeto de saberes legítimos, la valorización de la experiencia, el situarse en la finitud, su deseo de saber como sujeto formador, la capacidad de distanciarse y extrañarse de sí mismo, entre otros (Monetti y Ruiz Barbot, 2021).

En síntesis, la relación pedagógica refiere a una relación con otro (Berenstein, 2004) más que una relación de objeto, hay un reconocimiento del estudiante. Este no es un sujeto genérico, sino que se lo identifica en su singularidad como un «otro» de quien se espera que se interese por aprender los saberes ofrecidos. El docente se posiciona como guía de una forma de aprender que atribuye al estudiante. Es por ello que lo habilita a participar, a opinar, y favorece de este modo una relación con el saber que privilegie la curiosidad y el cuestionamiento. Sin embargo, no todos los estudiantes aceptan ese lugar en la relación, lo que se refleja en formas de actuar no esperadas como la apatía y la falta de interés.

Las formas y formaciones de lo grupal

En los estilos de enseñanza que estamos analizando, lo grupal refiere a la red de relaciones que se establecen entre los miembros que integran la cátedra: el equipo docente y los alumnos. El conjunto de estudiantes o docente y estudiantes están en situación de copresencia en función de un saber que se busca transmitir, aprender, compartir, construir, investigar. Supone la creación de un espacio intersubjetivo creado a partir de la interacción a nivel funcional, simbólico e imaginario (Enriquez, 1980), con una finalidad relacionada con la formación para la profesión que da sentido al encuentro.

En el campo de lo grupal, diversas formas advienen, desde el grupo amplio, coordinado por el equipo docente, los grupos efímeros entre estudiantes que se constituyen como tales para resolver una actividad puntual, hasta grupos consolidados que en las mismas clases sostienen el aprendizaje individual.

La grupalidad, como potencialidad de ser grupo (Souto, 2000), es algo que se plantea a los estudiantes. La conformación de un grupo es, en sí misma, un aprendizaje vinculado a la profesión que requiere del trabajo en relación con otros, por ello es valorada en la formación. Se propicia el trabajo cooperativo y de respeto mutuo en los grupos pequeños de los estudiantes y la participación en el grupo amplio.

Las fuentes de poder (Romero, 2001) del liderazgo docente son, en especial, la experticia acompañada por la legitimidad, es decir, el poder se basa en el reconocimiento de su conocimiento y experiencia, así como en el otorgado por la institución. Se ejerce un liderazgo democrático ya que favorece las discusiones del grupo, orientando las decisiones, planteando los pasos necesarios para alcanzar los objetivos para ponerlos a discusión tratando de obtener consenso. «Los hechos orientan sus críticas o alabanzas y no solo participa en las tareas del grupo sino también en su atmósfera emocional» (Romero, 2001:30).

Los equipos docentes, en general, son grupos consolidados en el tiempo de tipo cooperativo, con una organización de tareas diferenciadas y complementarias, alta cohesión y fuertes lazos afectivos liderados por el docente que sostiene la propuesta. Las decisiones se toman con participación de todos, aunque con responsabilidades mayores asumidas por el profesor a cargo, quien busca el consenso. El clima es de confianza y tranquilidad. Las relaciones son cordiales y de respeto entre ellos y esto crea un clima que se traslada a los alumnos. La tarea principal del equipo docente gira en torno a la enseñanza, aunque también es posible que compartan tareas de investigación.

Incluso cuando docentes y estudiantes reconocen el valor del trabajo grupal se presentan dificultades. Una de ellas, por parte de los estudiantes, es la no dedicación del tiempo necesario a las tareas debido a la carga horaria y las exigencias de las materias que se cursan en paralelo. Asimismo, los problemas vinculares previos entre los miembros del grupo constituyen un obstáculo para llegar a acuerdos. De igual modo, para algunos estudiantes es difícil participar, pedir la palabra y opinar frente a la clase.

La investigación en la enseñanza

La docencia y la investigación constituyen dos de las actividades primordiales de la universidad. En los estilos centrados en la formación para la profesión, la investigación se revela de alguna manera, estableciendo dos formas de relaciones con la enseñanza.

Una relación que podríamos denominar de transmisión (Robertson y Bond, 2001). Los resultados de la investigación realizada por los docentes se transforman en el objeto de saber a enseñar.

La otra forma que emerge es la relación de integración (Robertson y Bond, 2001). En la enseñanza, se reproducen situaciones en que los estudiantes deben ser capaces de realizar actividades tal como lo haría un investigador de su propia práctica. Así, se propone a los estudiantes cuestionar el saber, realizar hipótesis, definir problemas acerca de lo observado, entre otras.

Los rasgos de los estilos centrados en la formación para la profesión se articulan en el contexto socio histórico institucional. En este sentido, un aspecto interesante es el sentido que toma la investigación en uno de los casos analizados. La investigación es una de las tareas más importantes dentro del departamento del que depende la cátedra como en el resto de la universidad. Se realiza dentro de campos y tradiciones disciplinares específicas que, a su vez, están representados en el currículo por las materias. Se privilegia la división clásica del conocimiento en disciplinas y la producción del mismo dentro de

las mismas. En este caso, la enseñanza se constituye en un ámbito construido en torno al desempeño profesional, en el cual no tendría cabida la investigación habitual, propia de las disciplinas. Así, aun cuando en este espacio curricular se realizan actividades de investigación y producción de conocimientos científicos, estas no son reconocidas como tales por docentes y estudiantes, ya que al considerar los docentes que la enseñanza está centrada en torno a la práctica profesional se supone que la investigación no es una tarea que se pueda realizar en ella.

La relación de los rasgos y el contexto también se evidencia en un espacio curricular pensado para el desarrollo ligado a las prácticas profesionales en el que algunos de los sentidos de los componentes descriptos toman un valor de innovación con respecto al contexto institucional, en la medida en que no es algo esperado o habitual en las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las materias del currículum en que está inserto.

Para seguir pensando

La formación de profesionales es una de las tareas que ya caracterizaba a la universidad latinoamericana hacia fines del siglo XIX (Mollis, 2003). Actualmente se espera que los profesionales, a lo largo de esta formación, desarrollen capacidades técnicas con conciencia social (Frondizi, 2005), orientada al servicio hacia la sociedad (Pérez *et al.*, 2009).

Es en este contexto que se focaliza la caracterización de prácticas de enseñanza universitaria centradas en la formación para la profesión. Para ello se utiliza el Modelo de análisis didáctico del estilo de enseñanza de la cátedra universitaria.

En estos estilos la enseñanza es pensada, anticipada, actuada y representada como una formación para el ejercicio de la profesión a partir de la inmersión del estudiante en procesos y situaciones creadas para la formación, y por ello artificial, en la cual los estudiantes actúan como profesionales. La intención dominante es el desarrollo de capacidades y su transferencia a situaciones reales. Así, la lógica del mundo de la educación y de la profesionalización se combinan en los espacios y tiempos de la enseñanza. Las estrategias didácticas utilizadas, los recursos lingüísticos, los géneros discursivos realizados, el sistema y los instrumentos de evaluación implementados dan cuenta del aprendizaje de procesos cognitivos y afectivos que apuntan a la comprensión, la búsqueda de respuestas, el cuestionamiento y la argumentación, entre otras, capacidades propias del ejercicio de las profesiones específicas.

La relación pedagógica está atravesada por el reconocimiento del otro como sujeto singular, con poder de decisión, de opinión, de disenso con respecto a la opinión de los otros, de la misma forma que un profesional lo hace. Docentes y estudiantes se sitúan en una tendencia a la simetría en la relación con respecto al saber. Se propician, sostienen, crean y recrean espacios y tiempos (la clase, las reuniones del equipo docente, entre otras) donde los sujetos sienten que se fomentan y respetan las diversas formas de pensar, sentir y actuar.

Los saberes científicos, tecnológicos y profesionales conviven y se entraman con aquellos vivenciales y de la experiencia de la profesión. Todos ellos son requeridos para fundamentar la resolución de situaciones y la toma de decisiones.

El trabajo grupal aparece como una constante. Desde la perspectiva de los estudiantes se valoran positivamente estas propuestas aunque se presentan dificultades propias de la dinámica que el aprender a vivir y trabajar en grupo conlleva.

El recorrido presentado es, por un lado, un modo de caracterizar las prácticas de enseñanza centradas en la formación para la profesión. Por otro lado, representa una continuidad en el abordaje e investigación de los fenómenos educativos que venimos afirmando desde hace varios años (Monetti y Mancovsky, 2012). Desde este posicionamiento consideramos que la Didáctica y su discurso, muchas veces, se posicionan desde una búsqueda de lo que «falta», de lo ausente, en las propuestas de enseñanza y concomitantemente desde la prescripción del deber ser, de lo que tendría que hacerse. En oposición a esta perspectiva, sostenemos que es necesario revalorizar, dar visibilidad a las experiencias y propuestas que desde las prácticas docentes, ancladas y desarrolladas en las instituciones educativas, dan cuenta de una educación posible y deseable.

Referencias bibliográficas

Abraham, Ada y colaboradores (1986). *El enseñante es también una persona. Un inédito enfoque interdisciplinario que arroja nueva luz sobre la condición íntima del educador.* Gedisa.

Barbier, Jean. M. (1996). *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*. PUF.

Berenstein, Isidoro (2004). *Devenir otro con otro(s)*. Paidós.

Charlot, Bernard (1997). *Du rapport au savoir,* Éléments *pour une theorie*. Anthropos.

Doyle, Walter (1986). Representación del contenido en las definiciones de los maestros sobre el trabajo académico. En *Didáctica II, Nº 2, Aportes Teóricos* (pp. 27–48). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Enriquez, Eugene (1980). *Les institutions: amour et contrainte, consensus et violence*, Conexiones. EPI.

Evetts, Julia (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, (18), 395–415.

Frondizi, Risieri (2005). *La universidad en un mundo de tensiones: misión de las Universidades en América Latina.* Eudeba.

Joyce, Bruce, Weil, Marsha y Calhoun, Emily (2002). *Modelos de Enseñanza.* Gedisa.

Mollis, Marcela (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En Mollis, Marcela. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/presentacion.pdf

Monetti, Elda (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases.* Novedades Educativas.

Monetti, Elda (Coord.) (2016). *Prácticas y experiencias significativas para la inclusión. Documentación de situaciones educativas potenciadoras de la formación docente inicial y continua*. PASEM.

Monetti, Elda y Ruiz Barbot, Mabel (Comps.) (2021). *Pensar la democratización desde la construcción del conocimiento en la universidad*. *EDIUNS.* https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5818

Monetti, Elda y Mancovsky, Viviana (2012). Acerca de «la crítica pedagógica»: Una experiencia de reflexión y análisis sobre nuestro saber pedagógico. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles.* http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/77/59/83/PDF/v-mancovsky-e-monetti-com-n-201-238-atelier-13_1355746129427.pdf

Monetti, Elda y Baigorria, Laura V. (2014). Una doble mirada sobre un dispositivo de formación docente. *I Encuentro Internacional de Educación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Mortari, Luigina (2004). Tras las huellas de un saber. En Diotima. *El perfume de la maestra*. Icaria.

Perez, Dora, Lakonich, Juan, Cecchi, Néstor, Rotstein, Andrés (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción.* IEC–CONADU Editorial.

Robertson, Jane y Bond, Carol (2008). Formas de ser en la universidad. En Barnett, R. (Ed.). *Para una transformación de la universidad*. Octaedro.

Romero, Roberto (2001). *Grupo Objeto y Teoría*. Vol. 2. Lugar editorial.

Schön, Donald (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.

Souto, Marta (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós.

APARTADO 3

Otros modos de abrir la enseñanza y potenciar aprendizajes

El oficio docente en escenarios transmediales. Narrativas y prácticas emergentes

María Alejandra Ambrosino

Las líneas que presento en este espacio surgen, se inscriben, se tensionan a través de una línea de investigación que venimos sosteniendo desde hace un tiempo, cabe decirlo, antes del período de transformación por pandemia 2020. La investigación se encuadra en el campo de la Tecnología Educativa y el objeto central es reconocer los modos de construcción del oficio docente en un escenario de prácticas pedagógicas que se inscriben en ambientes mediados por sistemas tecnocomunicacionales (Ambrosino, 2019). El foco y la preocupación siempre estuvo en la construcción del oficio docente en escenarios educativos mediados por tecnologías digitales y de la conectividad. Independientemente de si hablamos de un proyecto curricular a distancia, de la inclusión de las tecnologías en la enseñanza o de una política y/o gestión educativa de diversos proyectos educativos. El contexto de análisis tuvo que ver con el hacer en docencia (enseñanza, diseño, producción, gestión pedagógico–curricular) en proyectos de educación a distancia. Aunque, en el análisis de la fuente empírica basada en los relatos de docentes, las problematizaciones y aprendizajes expresados van más allá de las características curriculares del proyecto (presencial, mixto, a distancia). Esta cuestión posibilitó construir categorías interpretativas para comprender la naturaleza del proceso pedagógico mediado tecnocomunicacionalmente (Ambrosino, 2017). Las dimensiones de análisis provienen desde una visión profundamente pedagógica y desde una mirada sociocultural de los proyectos curriculares que median en la enseñanza en educación superior.

Este breve encuadre intenta establecer los mojones epistemológicos desde los cuales desarrollo las investigaciones, y comparto las interpretaciones sobre las prácticas de la enseñanza superior en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Ambientes, entornos y plataformas virtuales que capturaron la mediación del vínculo pedagógico en 2020, año tan particular que transitamos debido a la pandemia por COVID–19.

Y aquí cabe una aclaración. Si bien la investigación estuvo situada empíricamente en las prácticas docentes en entornos virtuales, desde las primeras entrevistas a docentes me encontraba con referencias permanentes a sus prácticas de la enseñanza en la presencialidad. En todos los relatos de los docentes, en las entrevistas, mediante los cuales reconstruían sus experiencias pedagógicas, referían continuamente e indistintamente a las modalidades curriculares en las que se desempeñaban. Generando una suerte de puentes de aprendizaje entre las decisiones sobre la enseñanza que conectaban los escenarios de las modalidades curriculares. Esto como primer rasgo.

El segundo rasgo tiene que ver con que el recorte del problema a investigar está situado en el ámbito de la educación superior. Lo señalo dado que, al recorrer el chat mientras se desarrolla el panel, visualizo colegas y profesionales que se dedican a otros niveles o que trabajan en formación docente y algunos directamente en los niveles iniciales del sistema educativo. Las líneas que compartiremos deberían mirarse de manera crítica y adecuarlas a los destinatarios y a la comunidad en la que desempeñamos las actividades educativas, teniendo especial cuidado con la extrapolación, sobre todo de la dimensión tecnológica, sin considerar destinatarios, contextos y singularidades del escenario de las prácticas docentes.

El tercer rasgo a tener en cuenta tiene que ver con reconocer el escenario en el que se dan las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes. En términos de la cultura digital, podríamos pensar que, en la educación superior, las modalidades pedagógicas tradicionales (presencial y distancia) empiezan a encontrar puntos en común y transitan un proceso dialéctico de estabilización y desestabilización que da cuenta de prácticas pedagógicas que convergen en un escenario transmedial (Igarza, 2016). Esta cuestión influye en el desarrollo de la cultura académica al proyectar la visión de un ambiente educativo hibridado, en el cual las tecnologías digitales ya no solo nos permiten representar objetos (clásicos materiales didácticos) sino también las relaciones educativas que hacen a la experiencia pedagógica mediada. Este escenario se configura a través de la convergencia y expansión de las materialidades en las que se traducen las prácticas de la enseñanza.

Recapitulando, tenemos tres mojones orientadores: prácticas de la enseñanza mediadas por entornos virtuales, contexto de la educación superior y escenarios transmediales que inscriben el hacer pedagógico.

Reconstrucciones y emergentes

La idea es entonces compartir ciertas reconstrucciones que nos ayuden a comprender el fenómeno de virtualización pedagógica configuradas a partir del estudio de las experiencias de los y las docentes y de tratar de pensar en prospectiva. Y aquí cabe preguntarnos: ¿qué es la prospectiva? En términos muy sintéticos, implica imaginarse un futuro, y en él cómo van a suceder las cosas. El pensamiento prospectivo se caracteriza por: construir y proyectar en base a la recuperación de información retrospectiva para visionar escenarios futuros; tomar decisiones en el presente que nos permitan reconocer condiciones para el cambio o la transformación.

Los estudios e investigaciones en educación, comunicación y tecnología no nacieron en el marzo argentino pandémico (en Argentina se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio —ASPO— nacional en marzo de 2020). Quiero recalcar que no todos los análisis que vamos a compartir en este espacio y en este momento provienen de estudios del contexto pandémico 2020 y sus efectos del aislamiento/distanciamiento social con fuerte impacto en las rutinas del sistema educativo.

Lo que visualizamos, en plena coyuntura, es una tensión, una búsqueda de direccionamiento entre acciones basadas y fundadas en investigaciones, estudios y políticas que se venían desarrollando y los discursos meramente tecnocráticos que cubrieron todo el espectro de los medios de comunicación a nivel mundial.

En el escenario contemporáneo contamos con investigaciones anteriores (aquellas que provienen de la triangulación entre educación, comunicación y tecnologías), indagaciones potentes sobre prácticas educativas y ecologías mediacionales. Estudios y experiencias que nos ofrecen categorías para interpretar las prácticas pedagógicas mediadas en escenarios de alta disposición tecnológica (por promoción de políticas, por acceso ciudadano); y por el otro, estudios que nos ayudan a comprender la ecología virtual educativa desde un enfoque sociocultural de la mediación y mediatización de los vínculos humanos. Lo llamativo es que actualmente 2020 estas visiones son cuestionadas, a veces ignoradas, y nuevamente ganan el escenario los discursos que impostan visiones futuristas tecnocentristas sobre la incorporación de tecnologías en la enseñanza. Se hacen visibles debates que empiezan del punto 0, cuando hay saberes, conocimiento producido en los últimos 35 años, al menos en Latinoamérica y en particular en Argentina; conocimiento que podría ayudarnos a reconstruir la esperada «nueva normalidad» (se denomina así a la instancia de vuelta a la presencialidad en un estado de pospandemia).

Lo que sí podríamos recuperar en este momento es el fenómeno experiencial, producto de aislamiento preventivo social y obligatorio, como el primer experimento tecnosocial masivo a nivel mundial. Hubo un suceso, externo al sistema educativo, que alteró todas las rutinas y trayectorias que hacen a nuestro *habitus* (Bourdieu en Barbero, 2010). Los *habitus* entendidos como los diversos modos en que los diferentes grupos y agrupamientos sociales, organizan el tiempo y el espacio cotidianos, el significado social que otorgan a las acciones sociales y la significatividad a través de la percepción como forma de visionar el mundo (Eisner, 1998).

Aquí el emergente ha sido la alteración del *habitus* que visibilizó un fuerte dislocamiento en la estructura comunicativa del sistema educativo en todos sus niveles. Lo que se convirtió en una necesidad y razón el aceleramiento en cuanto a incorporación de tecnologías digitales para establecer la comunicación entre los actores, como solución a la búsqueda de «continuidad del vínculo pedagógico» y como principal misión de esa inclusión. Así se potenció un escenario extraordinario y totalmente mediado por tecnologías digitales y de la conectividad. Las pantallas con videoconferencias de fondo, las aulas virtuales y los recursos digitales capturaron las agendas discursiva y política, los gestores educativos, los docentes y las familias. Captación que tuvo una curva ascendente de extrema preocupación tecnológica en los primeros meses de pandemia y descendente hacia el final del año 2020, cuando se empezaron a identificar, al fin, preocupaciones diversas que iban más allá de la mera inclusión de tecnologías digitales. Y en buena hora. Las prácticas sucedieron, aunque no tuvieron lugar exclusivamente en los edificios educativos; la educación pudo suceder online y con diversos grados de acceso por parte de la población estudiantil (brecha cultural y tecnológica).

Ahora bien, vamos con una reconstrucción que aporta a la comprensión del momento.

Retomo la idea de dislocamiento de unas lecturas que realiza Inés Dussel en una publicación que considera todos los niveles del sistema educativo. En la misma reflexiona sobre el entorno educativo atravesado por el dislocamiento de la estructura comunicacional educativa (Dussel, 2020). Pero podemos recuperar que esta situación de dislocamiento tecnosocial, producido por las condiciones del ASPO, propició como un laboratorio inmenso para estudiar la enseñanza en prácticas mediados tecnológicamente. Mediación que aparece como condición de existencia de la continuidad pedagógica.

En tanto, hacemos este recorrido deslizo una pregunta: ¿qué aprendimos en este escenario de pandemia? Individualmente, colectivamente, institucionalmente. ¿Qué aprendimos en este período educativo dislocado?

Otro emergente clave es la problematización sobre lo que entendemos por virtualización pedagógica. Reconstruyamos ahora a partir de los proyectos de educación a distancia.

Pasado el momento de mayor incertidumbre empezaron a aparecer en escena ciertas tensiones sobre lo que la comunidad educativa, y la sociedad en general, entendía por las nociones de virtualidad y educación a distancia. Fundamentalmente surgió en los discursos socioeducativos la idea de virtualidad como la mera inclusión de herramientas tecnológicas asincrónicas (plataformas e–learning y recursos educativos abiertos) y sincrónicas (videoconferencias). Se vació de sentido la noción de virtualidad como proceso vital basado en la percepción y construcción de subjetividades, que sucede en un espacio y tiempo y en clave cultural (Levy, 1999, 2004).

Cabe destacar que en Argentina la noción de virtualidad estaba fuertemente asociada a carreras que se dictaban en la modalidad a distancia. Esta coyuntura también dislocó la forma de pensamiento sobre los procesos de educación a distancia y los de virtualización educativa construidos sobre la base de otro capital cultural académico (si se quiere de una visión más curricular que cultural). Revisitar la noción de virtualidad pedagógica, independientemente de la modalidad curricular de las propuestas formativas, podría ser una de las claves para comprender el momento que transitamos, pero sobre todo para proyectar e imaginar escenarios futuros, posibles y apropiados para nuestra comunidad educativa.

La comunidad universitaria venía atravesando investigaciones y gestionando escenarios prospectivos y apareció un fenómeno totalmente externo al ámbito universitario, de problematización de la educación, que se nos instaló por riesgo social y no como esa dinámica propia de búsqueda de mejoramiento de la calidad institucional. Entonces lo que se alteró fue el pensamiento expresado en la visión sobre la educación mediada, y fundamentalmente sobre la misión que la sociedad otorga a las instituciones educativas que venían programándose y proyectándose con una rutina y tiempo particular, cuya velocidad fue acelerada por los efectos socioeducativos de la pandemia.

Esta reconstrucción, basada en el tensionamiento conceptual político sobre la educación mediada por tecnologías, nos ayuda a entender el itinerario de la educación superior. La educación superior no desapareció, sino que tomó otro rasgo, otro lugar, emergió una nueva percepción de los tiempos y formas curriculares–comunicacionales.

Las trayectorias que se encontraban en los espacios de las aulas físicas se alteraron. Maggio (2018) viene recuperando esta idea de formas alteradas; todo se alteró: el tiempo, el espacio. ¿Por qué no habrían de alterarse las prácticas pedagógicas? Y se alteraron en relación con qué forma de entender «cómo

suceden las cosas». No podemos seguir pensando las cuestiones de la educación superior de la misma manera.

Esta dimensión del dislocamiento, de la alteración, es una dimensión clásica, si se quiere, de las prácticas docentes en la modalidad pedagógica a distancia. Dado que la educación a distancia es una práctica dislocada. *Pero dislocada ¿de qué?… dislocada de las condiciones que le otorgamos a la educación presencial.* La educación a distancia sucede en un ambiente de materialidad diferente (desde materiales didácticos clásicos hasta las plataformas de la conectividad), distinta de la mirada tradicional que tenemos sobre la enseñanza en ámbitos de la presencialidad y que atravesamos cotidianamente.

Entonces no solo las prácticas presenciales y su materialidad cultural quedaron dislocadas, sino también aquellos escenarios y ambientes de la educación a distancia diseñada, proyectada, y que inscriben las prácticas docentes mediadas.

La educación mediada, y en particular los proyectos curriculares de educación a distancia, parten de esos supuestos claves del proceso de virtualidad que venimos compartiendo. Para la modalidad pedagógica a distancia, pensar en prácticas, procesos, espacios y tiempos de otro tipo es la condición inicial, condición de existencia de la misma, es su razón de ser (Litwin, 1990). Y a lo mejor esa es la huella de la que tenemos que aprender al intentar proyectar la nueva normalidad o los escenarios futuros (con o sin pandemia de por medio). Y por ello quise traer esta reconstrucción al panel: aprender de las huellas vinculadas a la misión política y naturaleza mediacional de la educación a distancia como proyecto político–pedagógico.

Y desde ese lugar comparto otra pregunta, de esas que a las personas que gestionamos con sentido formativo nos quitan el sueño y funcionan como faro para proyectar: ¿cuál es el valor heurístico y la contribución objetiva de la educación a distancia para el sistema educativo superior, en tanto perspectiva ecosistémica sobre la enseñanza?

Intersticios intangibles y configuración del oficio docente en la transmedialidad

Lo que sucede en un contorno de prácticas, en un ambiente pedagógico es mucho más que eso que pasa en dos horas de clase presencial o lo que se publica en una pantalla del aula virtual. En los intersticios intangibles de las aulas (*recintuales* o virtuales) podemos encontrar el hacer de una comunidad de práctica. En los intersticios intangibles hallamos las mediaciones digitales y ellas se convierten en el tablero de trabajo del docente. El oficio del educa-

dor se reconstruye a través de las prácticas, las materialidades heterogéneas y las mediaciones digitales.

Entonces podríamos considerar este período como una invitación global a reponer la perspectiva pedagógica de modo relacional con la mediación tecnológica (Burbules, 2001), pensar más allá de esta etapa crítica del año 2020 y construir una visión en perspectiva mediacional de la inclusión de tecnologías en la educación superior tanto a nivel de gestión institucional y curricular como de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Recupero una categoría interpretativa estructurante como dimensión de análisis: mediación de Jesús Martín Barbero (2010). Y voy a tomar sus propias palabras porque lo explica de esta manera: «la mediación es lo que está entre», es lo que sucede entre el medio (objeto/activo digital) y la percepción humana. La mediación es la operación de resignificación, interpretación y apropiación a partir de ciertas representaciones objetivadas. Cuando hablamos de tecnología en educación parece que nos olvidamos de que la mediación no es únicamente la de la tecnología, sino que coexisten otras mediaciones que ponen en clave central el proceso pedagógico. Cuando nos referimos a ambientes pedagógicos transmediales estamos hablando de la síntesis material y simbólica que encuadran las prácticas educativas.

Entendiendo que las prácticas de la enseñanza emergen de visiones (dimensión epistemológica), diseños y desarrollos (dimensión del oficio), y que se entraman en la experiencia de construcción de conocimiento en este escenario transmedial y expandido por múltiples mediatizaciones.

Ahora bien, redescubramos las mediaciones tecnológicas que interpelan las relaciones epistémicas de los escenarios tecnocomunicacionales de la educación superior.

La enseñanza superior nos ofrece muchos datos, muchas pistas si damos una mirada desde el contexto de la inclusión de tecnologías y, sobre todo, de los modos y relacionamientos comunicacionales que provoca la mediación (por ello la denomino tecnocomunicacional).

Caracterizaremos ciertas fases de mediación tecnocomunicacional que transita la educación superior. Estas tres fases conviven, mutan en la interfaz del ambiente, de ese lugar donde suceden las cosas (Scolari, 2018). Las tres grandes fases que comparto fueron recuperadas en la investigación sobre educación a distancia, pero inevitablemente, al ser un proyecto integrado a una comunidad universitaria, aparecen rasgos en las dos modalidades curriculares de intervención docente.

La puerta de entrada a las materialidades en educación superior son la escritura y todas las tecnologías que «la portan». Hay una forma que tiene que ver con la materialización escritural mediante los códigos con los que opera-

mos y damos sentido a nuestras acciones, y este rasgo opera en la formación del pensamiento didáctico. Piscitelli (2011) expresa que la escritura es la primera tecnología que viralizó la oralidad. La escritura, el códice, el libro, el objeto paradigmático de la cultura letrada. El libro hizo expansible la voz de los expertos a través de ese formato, de esa materialidad.

La fase de los hipermedios, décadas de los 90 y los 2000, nos ofrece códigos de nuevo tipo. La expansión del uso de imágenes, sonido, producciones audiovisuales, recursos interactivos, brinda un lenguaje audiovisual y multimedia. Este rasgo ofrece la posibilidad de construir nuestra comunicación pedagógico–didáctica a través de incorporación de lenguajes de nuevas clases.

La tercera fase de materialidades está relacionada con las posibilidades de la interfaz y las acciones online atinentes a la web semántica 2.0 (capacidad de convertir a los usuarios en prosumidores, productores y no meros consumidores de información). El escritorio educativo empieza a conectar plataformas tecnocomunicacionales con múltiples funciones, formas de representación y de interacción (Lion, 2019). La interacción es el rasgo clave de la fase puesto que configura la base de nuestra comunicación didáctica e interpela la vieja idea de «aprender accediendo a objetos escriturales o audiovisuales didácticos», en términos de visualizar una forma nueva de construir los vínculos y las relaciones posibles mediante diversas plataformas de la conectividad. Quizás sea la fase que definitivamente interpela la noción de *escenario educativo*.

Entonces no podemos desconocer estas materialidades, son parte de nuestra cultura pedagógica y claramente encuadran el sentido y lugar de lo tecnológico. Pensar desde la hibridación requiere reconocer cuáles son los tipos de procesos que se disparan a través de la materialidad y la mediación tecnológica–digital

Y volvemos a las preguntas: ¿qué aprendemos de este tránsito en términos pedagógicos académicos curriculares y de las prácticas? ¿Sabemos qué forma va tener la nueva normalidad... si lo que ha ganado es la convivencia con la incertidumbre?

Hibridación y espacios pedagógicos materializados

Recupera esta idea fuerte de hibridación cultural Néstor García Canclini, quien, ya en los '90, anticipaba esta noción asociada a las formas de hacer de una comunidad de práctica. Planteaba la categoría de cultura híbrida como la cultura emergente, la amalgama entre prácticas diversas de una comunidad que da lugar a reconocer una materialidad cultural que es de nuevo tipo.

Y volviendo a las prácticas docentes, es clave reconocer esa hibridación en el contexto de análisis de la virtualidad.

Reconocemos unas prácticas que están sucediendo de otro modo, en otra clave, bajo otros supuestos y nuevas construcciones. Y quizás no estamos considerando esta perspectiva cuando proyectamos la nueva normalidad pensando solamente en los formatos explícitos de «distribución material» y no en los microsucesos simbólicos implícitos que componen una práctica educativa virtual.

Si retomamos las reconstrucciones atravesadas por las huellas y las reconstrucciones, emerge la idea de ambiente pedagógico como ese espacio de encuentro de prácticas y comunidades que adquiere alguna materialidad cultural. Y tomemos esta noción de espacio pedagógico materializado para analizar qué sucede en él y desde allí reinterpretar las prácticas educativas que están encontrando en la mixtura curricular y en la hibridación cultural educativo–académica su nueva naturaleza política.

Otra emergencia en este análisis es que encontramos que este gran metaentorno de convergencia, de materialidades heterogéneas desde sus lenguajes, géneros, potencia un devenir de diversas prácticas y experiencias que objetivan la mediación pedagógica y tecnocomunicacional. La noción de materialidad viene de la Antropología y tiene que ver con cómo toma cuerpo, cómo se objetiva una práctica humana. Cuando hablo de materialidades no me refiero a tecnologías, sino a aquello que sucede mediante las tecnologías y se representa por la característica de transcodificación que aportan las tecnologías (Manovich, 2013).

Encontramos que los y las docentes han incluido diversas plataformas narrativas. Esta categoría construida recupera el oficio docente desarrollado en diferentes plataformas tecnológicas pero seleccionadas a partir de sus funcionalidades para la experiencia educativa. Entonces, hablar de plataformas narrativas permite reponer el sentido de la narrativa (Bruner, 2004) y de cómo las tecnologías entraman las decisiones de los docentes. Plataformas narrativas en tanto y en cuanto las prácticas de la enseñanza son comunicadas y establecen un vínculo pedagógico mediante la inclusión de las plataformas tecnológicas para la construcción de sentido educativo.

Al indagar las experiencias sucedidas y escuchar relatos de educadores podemos reconocer materialidades heterogéneas que representan el hacer de una comunidad de práctica. Consideré esta categoría para contemplar aquellas propuestas de enseñanza, en entornos virtuales institucionales, que eran atravesadas por mediaciones tecnológicas de diversos lenguaje y sentidos de inclusión (por ejemplo, docentes que utilizan video para presentar temáticas o para

hacer devoluciones y reconstrucciones de caminos recorridos en el desarrollo de una materia. Mismo recurso —video—, distinto sentido didáctico).

En este sentido, podemos resignificar la mirada sobre la mediación tecnológica desde un enfoque cultural y que atraviesa también las prácticas pedagógicas clásicas. La idea clásica de entorno pedagógico ha sido asociada al contorno en el que ocurren, en el que suceden las prácticas: las aulas *recintuales*. *Recintualidad* es una categoría de Echeverría (2001), quien la utiliza para distinguir y poder diferenciar aquellos procesos que suceden en el ámbito de lo digital de los que ocurren en el ámbito de lo orgánico y físico, *recintual* para el autor.

A partir de este reconocimiento de materialidades, caractericé el aula virtual como la macronarrativa que inscribe los microrrelatos de los y las docentes, de los y las estudiantes. En el análisis de las entrevistas de los docentes reconocía capitales culturales–mediacionales de diverso tipo y que funcionaban como orientadores de sus diseños didácticos. Algunos recuperaban sus estudios de posgrado, otros rememoraban aprendizajes que lograron diseñando —conceptualmente— con otros; había quienes hacían relecturas de las características de las posibilidades de mediatización que ofrecen las tecnológicas y varios medios o hipermedios aplicados a la enseñanza; y también quienes armaban «aulas de manual» siguiendo indicaciones tutoriales u ordenando el programa al mero estilo repositorio de archivo. En síntesis, el hallazgo fue que en la misma plataforma tecnológica institucional convivían buenas propuestas de enseñanza con simples repositorios de archivos. Comparto este registro de investigación para construir una imagen mental de los extremos en las posibilidades de representación de entornos virtuales.

En ese recorrido, que se complementó con entrevistas, pude reconocer la diversidad de capitales cuturales–mediacionales de los docentes, aquellas formas de entender las mediaciones tecnocomunicacionales para configurar la enseñanza. Los docentes ya no solo hablaban de la plataforma institucional sino de sus estrategias en términos amplios y de cómo la representaban mediante la inclusión de una variedad de elementos, medios, hipermedios y estrategias transmedia (conexión de posibilidades de diversas plataformas tecnológicas) que no estaban explícitas, si se quiere, en el currículum formal de la educación a distancia de la institución estudiada.

Convergen capitales culturales diversos, convergen las experiencias de nuestros estudiantes, convergen las experiencias de nuestros docentes.

Entonces, en nuestras aulas recintuales o virtuales, ¿qué es lo que converge? ¿Cuál es la nueva materialidad cultural del metaentorno en el que tienen significación las prácticas universitarias?

Mediaciones digitales y singularidades

La heterogeneidad y la diversidad son los rasgos fundantes de cualquier práctica pedagógica, mediada de manera tecnocomunicacional o no, y de allí su singularidad. A la vez, los espacios mediados por tecnología los espacios virtuales hacen converger universos simbólicos particulares y situados. Nuestras propias construcciones de subjetividades y el encuentro de intersubjetividades. Nuestros propios itinerarios de formación, de aprendizaje y recorridos experienciales diversos.

Y si hay algo que hizo a estos rasgos tan visibles fueron las múltiples estrategias de virtualización de contingencia (forma de denominar las acciones de virtualización en el contexto de emergencia sanitaria del país), que desarrollaron las instituciones educativas con o sin experiencia en la modalidad a distancia.

Esta dimensión, materialidades heterogéneas y espacios pedagógicos tecnocomunicacionales, posibilita pensar en encuadres expandidos sobre la inclusión de tecnologías en educación. Y sobrepasar esa forma simplista de plantear todo como sinónimos: virtualización=enseñanza remota=educación a distancia=educación mediada por tecnologías=uso de tal o cual plataforma.

Proponemos para esta reconfiguración de encuadres que complementa la de mediación pedagógica, para entender nuestras posibilidades de intervención genuina:

- Mediación tecnocomunicacional como condición de existencia y necesaria para el desarrollo de programas curriculares creados y pensados como políticas de acceso a la educación, y allí ubicamos a la educación a distancia y sus diversas formas de estructuración curricular (bimodalidad, mixta, expandida, virtual, digital, entre otras).
- Mediación tecnodidáctica como enriquecimiento de la enseñanza, aquí podríamos ubicar una perspectiva más didáctica centrada en los procesos pedagógicos aludiendo a prácticas micro (una clase, una propuesta de trabajo semanal, momentos de enseñanza virtualizados o en presencia).
- Mediación cultural–académica: reconfiguraciones comunicacionales, dislocación de la estructura comunicativa de la comunidad académica; esta es una perspectiva más del orden relacional e identitario (a diferencia de la anterior didáctica).

Posiblemente estos tres encuadres, que se completan con la mediación pedagógica como estructurante de sentido, nos permitan reconstruir una visión y misión de la educación en términos de la mediación digital (Ambrosino, 2019).

El escenario pedagógico se encuentra atravesado por una diversidad de tecnologías que ya no podemos ni siquiera listar, aunque haya algunas que ganan preponderancia en los discursos. El oficio docente debe reconocer las tecnologías emergentes y traspasar idea de «producción de material didáctico», para diseñar experiencias mediante las plataformas narrativas. Ir más allá del objeto/recurso y diseñar los ambientes en función de un proyecto de conocimiento, de los que esperamos suceda la experiencia educativa con la comunidad de práctica. Y de nuevo... que se materializan a través de todas las tecnologías emergentes y que se incluyen en la agenda y escenario educativo y sociocultural. La categoría plataformas narrativas nos ofrece la oportunidad para experimentar reconociendo las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías digitales y de la conectividad, en términos de formas, funciones, pero sobre todo el modo de apropiación de las mismas. Volver a pensar que la narrativa es la que otorga sentido a la experiencia y en sí misma constituye la interfaz transmediación a la que da estructura a las prácticas pedagógicas.

Narrativa transmedia (Scolari, 2013) es aquella que puedo construir la historia que quiero contar, a través de todas las posibilidades de las tecnologías emergentes en ese escenario transmedia. Pero es la narrativa docente, individual o colectiva, la que genera la conectividad cultural–pedagógica, la que nos posibilita conectar las micronarrativas que se embeben en una materialidad heterogénea, singular, transmedial, emergente (Ambrosino, 2019). Las plataformas narrativas mapean los haceres educativos, y es en este sentido que deberíamos diseñar didácticamente. Así, entonces, contraponemos el enfoque narrativo al enfoque tecnocrático.

A modo de síntesis...

El oficio docente se ocupa de diseñar experiencias pedagógicas atravesadas por la perspectiva de la mediación digital. Y esta idea de mediación nos hace pensar en un entorno tecnológico que se despliega, en un metaentorno social, cultural–institucional, pedagógico y tecnocomunicacional en el que sucede la experiencia pedagógica virtual en educación superior.

La mediación digital nos ofrece marco prospectivo, implica comprender la naturaleza de las prácticas pedagógicas y su representación en materialidades diversas y heterogéneas revisitando el contexto transmediacional del currículum, de las relaciones comunicacionales de la comunidad de intervención, de la construcción de identidad y ciudadanía educativa.

Rancière (2011) diría que lo que hacemos, en nuestro caso nuestro hacer pedagógico, se da siempre sobre un campo estético que se construye con evidencias sensibles. Desde ese lugar, la narrativa, el enfoque narrativo nos permite capturar, apropiarnos de las diversas mediaciones pedagógicas, simbólicas culturales, disciplinar, tecnológica y didáctica.

Entonces, ¿si volvemos a mirar la idea de lo que sucede en el aula como el metaentorno pedagógico? ¿Si dejamos de pensar en forma estrictamente dicotómica?... Proyectemos un espacio pedagógico como el universo simbólico en el que se encuentran y convergen prácticas, procesos, identidades, sentires.

Referencias bibliográficas

Ambrosino, María Alejandra (2017). Docencia y narrativas transmedia en la educación superior. *Trayectorias Universitarias, 3*(4), 12–19.

Ambrosino, María Alejandra (2019). Narrativas digitales transmedia en educación superior: prácticas docentes en UNLVirtual. [Tesis de Maestría en Tecnología Educativa]. Universidad de Buenos Aires.

Bruner, Jerome (2004). *Realidad Mental y mundos posibles*. Gedisa.

Dussel, Ines; Ferante, Patricia; Pulfer, Darío (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria

Echeverría, Javier (2001). Derecho a la educación y sociedad globalizada. *OEI.* España.

Eisner, Elliot (1998). *Cognición y currículum.* Amorrortu.

García Canclini, Néstor (2013). *Culturas Híbridas*. Paidós.

Igarza, Roberto (2016). Escenas transmediales. Acerca del no diferimiento en el consumo cultural. En Irigaray, Fernando y Renó, Denis (Comps.). *Transmediaciones. Creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas.* La Crujía.

Lévy, Pierre (1999). *¿Qué es lo virtual?* Paidós Comunicación.

Lévy, Pierre (2004). *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio.* Organización Panamericana de la Salud.

Lion, Carina (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores*. IIPE–UNESCO.

Litwin, Edith (1990). *La educación a distancia. Deseos y realidades*. Editorial Universidad de Buenos Aires.

Maggio, Mariana (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Manovich, Lev (2013). *El software toma el mando.* UOC.

Martín–Barbero, Jesús (2010). *Medios y Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. Gustavo Gilli.

Piscitelli, Alejandro (2011). *El paréntesis de Gutenberg*. Santillana.

Scolari, Carlos (2018). *Las leyes de la interfaz*. Gedisa.

Rancière, Jacques (2011). *El destino de las imágenes*. Prometeo Libros.

Pensar la imagen, pensar la enseñanza

Gabriela Augustowsky

El uso de imágenes para la enseñanza en entornos virtuales se inscribe en un flujo de tradición didáctica de siglos. Hacia el siglo XVII, Juan Amos Comenio, con su *Orbis sensualium Pictus* (1658), marca un hito fundamental en la práctica y la reflexión acerca del valor de las representaciones visuales para el aprendizaje.

En el marco de la pandemia 2020, la migración masiva de la enseñanza universitaria hacia diferentes plataformas digitales nos convocó a reconsiderar acciones, desmontar supuestos y rutinas. Así, en este escenario excepcional de revisión/creación se actualizó el interés por el mundo de las imágenes y su estrecha relación con la educación.

¿Qué funciones y sentidos asume la imagen en el marco de una clase virtual? ¿Qué criterios inciden en su elección? ¿Cómo transita la imagen de un soporte a otro, cómo reponer los componentes sensoriales y contextuales que se diluyen en estos entornos? ¿Es posible propiciar encuentros significativos con las imágenes en la virtualidad? ¿Cómo poner en valor el trabajo docente implicado en la curaduría visual?

A continuación, partiendo de la premisa que pensar la imagen es pensar la enseñanza, se ensayan algunas respuestas.

La transimagen. El docente editor y las elecciones estilístico-didácticas

La instalación *24 horas de fotos* del artista alemán Erik Kessels (n.1966) contiene 350 000 impresiones de imágenes subidas a redes sociales en veinticuatro horas, la obra permite a los visitantes sumergirse en la sobreabundancia de imágenes por la que discurrimos cotidianamente. El exceso se debe, en gran medida, a la popularidad de sitios para compartirlas como Pinterest, redes como Facebook e Instagram, y motores de búsqueda basados en imágenes.



Figura 1. EriK Kessels, *24 hours in photos*. Instalación. Amsterdam, 2011.
Fuente: https://www.erikkessels.com/exhibitions

Al seleccionar una imagen, o más, para llevar a nuestras clases virtuales actuamos en esta inmensidad y realizamos varias operaciones. Ante todo, y para que esto sea posible, aprovechamos la potencialidad transitiva de toda imagen.

Las imágenes tienen la capacidad de funcionar de una u otra manera con relación a las necesidades para las que se las convoca. Poseen la capacidad versátil de modificar su aspecto adecuándolo a las expectativas propias de su recepción. Las imágenes digitales son especialmente maleables porque están construidas mediante la combinación de aspectos materiales y virtuales, sensibles e intelectivos, visuales y táctiles, expresivos y comunicativos, que les permiten actuar de manera diferente en contextos y escenarios múltiples. Así, al tomar una imagen de una colección, un álbum o una red social, nos valemos de su condición multiforme y del carácter «conversacional» del proceso de elaboración de una síntesis perceptiva (Larrañaga, 2016). La imagen digital es transversal; se trata, según Josu Larrañaga, de una transimagen: «Imagen en transición, siempre suspendida, siempre de paso, a la espera de ser llamada, en la posibilidad de una nueva re/presentación. Imagen que se transfiere, se transporta a sí misma como otra cosa, se re/convierte, se transforma, se desfigura y se restaura. Imagen que (se) transcribe en un fluir narrativo» (Larrañaga, 2016:131).

Cuando buscamos/encontramos y elegimos imágenes, de alguna forma ejercemos como curadores, editores, montajistas, coreógrafos. Estas profesiones refieren de manera metafórica, pero también práctica, a las tareas de elegir, reordenar, jerarquizar; dar nuevos sentidos y crear otras narraciones, obras singulares, a partir de un material dado, ya existente. Se trata de una tarea creativa que, como la enseñanza, nunca es *ex–nihilo* y que participa activa y conscientemente en procesos de reciclaje, redistribución, mezcla y apropiación simbólica que caracterizan parte del arte y la cultura contemporáneas (García Canclini, 2013).

Ahora bien, ¿cómo tomamos una de la montaña de imágenes disponibles? ¿Qué criterios o decisiones intervienen en estas elecciones? ¿Cómo se decide el uso de determinadas representaciones visuales en detrimento de otras? Y luego, al transportarlas a nuestras aulas, ¿cómo definimos sus dimensiones y jerarquización en cada pantalla, su relación con el texto?

Una parte de estas elecciones están signadas por «lo que hay, lo que se puede, lo que *moodle* me deja», muchas obedecen a criterios de orden estilístico (estético, artístico, ligados al gusto personal). Pero las elecciones que se realizan en el marco de una clase, en el espacio formativo que configura un entorno digital, se encuentran fuertemente ligadas a criterios, decisiones, ideas, posiciones más o menos conscientes acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el campo disciplinar. Estas son «elecciones estilístico/didácticas» (Augustowsky, 2005).

De rumor a contenido de enseñanza. Epígrafes y mudanzas informadas

Un relevamiento realizado en espacios de formación y actualización docente universitarios durante 2020 y 2021,[1] muestra que los profesores y las profesoras emplean en sus clases en entornos virtuales imágenes recuperadas de redes sociales, buscadores de imágenes, colecciones públicas y privadas, repositorios y sitios de temáticas específicas, entre otros. Las búsquedas rápidas en Internet ofrecen un ingreso fluido a la zona de representación corporativa y dan como resultado lo que Hito Steyerl (2014) denomina «imágenes *spam*». Imágenes retocadas, perfeccionadas «un ejército de criaturas pulidas digitalmente», figuras anónimas, superficies y objetos relucientes, bibliotecas con

1. Universidad Nacional de las Artes: Curso de formación docente «Arte latiendo en las pantallas. El uso de las imágenes para la enseñanza en entornos virtuales» (2020). Universidad Nacional de Hurlingham: Curso de actualización «Pensar la imagen, pensar la clase» (febrero–marzo 2021).

todos sus libros forrados en papel blanco; resultan tan artificiosas que han pasado a ser no–imágenes.



Figura 2. Diversas personas con empleos diversos.
Fuente: https://sp.depositphotos.com/stock-photos/trabajadores

Por otra parte, en sitios relativamente especializados, muchas veces los datos acerca de las imágenes se presentan fragmentados, incompletos, erróneos. Las imágenes han pasado ya sucesivas selecciones, recortes, titulaciones. Finalmente, se observa que a muchas clases virtuales la imagen llega con el estatus epistemológico del rumor (Cauquelin, 2012), es una «foto que sacó alguien en algún momento». Resulta muy llamativa la informalidad con la que circula la imagen en los entornos virtuales en comparación con la citación de textos.

¿Por qué es importante conocer y además citar las referencias propias de las imágenes? Hay razones de índole legal, didácticas y políticas.

La inclusión de imágenes en entornos digitales implica la obligación de cumplimentar los requerimientos para su uso legal. En Argentina, según la ley 11723 para hacer usos legales corresponde atribución de autoría y gestión de derechos.

Cabe destacar que numerosos museos e instituciones del mundo ofrecen miles de imágenes virtuales para descargar libres de derechos, identificadas en muchos casos como OA (Open Access) o bajo licencias CC (Creative Commons).[2]

En términos didácticos, al igual que otros contenidos de enseñanza, resulta fundamental realizar los procesos de validación y análisis de la rigurosidad de la información que se brinda a los estudiantes en el marco de su educación universitaria. Pero, además, las referencias, los créditos de una imagen posibilitan informar, transparentar el tránsito, las sucesivas mudanzas por las que atravesó una imagen hasta llegar a mi clase.

Para Ana Mae Barbosa (2020), omitir el contexto de una imagen es una acción política, que la banaliza y disminuye su potencialidad reflexiva, crítica y por tanto emancipadora. Con referencia a las obras de arte, la autora señala que quitar la información contextual es igual a «deleitate pero no pienses».

Los epígrafes o pie de imagen/foto son los textos escritos que se ubican, habitualmente, debajo o al lado de las imágenes. Pueden contener comentarios, explicaciones u otro tipo de datos acerca de la imagen y su relación con el tema o la cuestión que tratan; el tipo de epígrafe depende de la función que cumpla la imagen en relación con el texto (escrito o en este caso el discurso de la materia/ clase virtual). En los entornos digitales, los epígrafes también se pueden incluir mediante un audio, generando «Epígrafes sonoros».[3]

En el caso de las imágenes de arte (fotografías, pinturas, instalaciones), el epígrafe incluye —de manera abreviada— una serie de datos tipificados de su «cédula de obra» o «ficha técnica» que usualmente contiene la siguiente información: Nombre del autor/a de la obra. Título de la obra. Fecha de realización. Técnica empleada. Medidas (expresadas en centímetros o en metros, primero el alto y luego el ancho). Localización actual de la obra original/fondo al que pertenece/sitio web, acceso digital.

2. La cuestión del copyright de las imágenes constituye un tema controversial que excede el objeto del presente trabajo. Para conocer posiciones críticas veáse George Yúdice y Carlos Escaño.

3. Ideado en colaboración con Isabel Molinas para el Seminario «Introducción a la Semiótica y el Lenguaje cinematográfico» (FLACSO, Uruguay). Cada clase virtual inicia con un fotograma acompañado de un audio con la voz de la docente, articulando así dos texturas sensoriales: la visual y la sonora.

Veamos, como ejemplo, una de las imágenes más reproducidas, recreadas, intervenidas en el mundo y que ya forma parte de nuestra cultura visual: *La gran ola de Kanagawa*.[4] La búsqueda en google me ofrece como primera instancia «Comprar la gran ola» cientos de artículos, cuadros, posters, empapelados, tazas. Luego de unos pocos minutos de búsqueda más afinada (y tras vencer la tentación de adquirir un toallón de la gran ola), ubico su ficha técnica.



Figura 3. Katsushika Hokusai, La gran ola de Kanagawa (perteneciente a la serie 36 vistas del Monte Fuji). c. 1830–1832. Grabado en madera, tinta a color sobre papel; 24,4 x 35,7 cm. Museo Metropolitano de Arte. Nueva York.

Fuente: https://www.metmuseum.org/art/collection

Esta información posibilita restaurar los contextos originales de producción, exhibición y circulación de la imagen pero además permite —tanto a los docentes como a los estudiantes— «expandir la imagen». Estos datos sirven también para reponer algo del contenido de la imagen que se pierde, se achata, en el soporte expositivo digital que empareja formatos, tiempos históricos, texturas, colores. En definitiva, se trata de pistas para continuar mirando y aprendiendo.

4. Véase http://revistacultural.ecosdeasia.com/la-gran-ola-de-kanagawa-como-una-de-las-imagenes-mas-reproducidas-del-mundo/



Figura 4. Pejac, Todos somos artistas. Tributo a Katsushika Hokusai. Tokio, Japón, 2015.

Fuente: https://www.pejac.es/outdoor/

Así, para poner en valor y abordar las imágenes en tanto contenido sustantivo de enseñanza es fundamental acceder y trabajar con fuentes primarias, catalogaciones validadas, información precisa. Existen numerosas colecciones, archivos, *tesaurus,* fondos, páginas de artistas, que presentan las imágenes con información para profundizar el conocimiento de la producción visual en cuestión.

Del trabajo con los docentes universitarios surge que el acceso a la información sobre las imágenes y su contexto (autor, producción, exhibición, histórico social) posibilita complejizar y nutrir las clases en las que estas se exponen. Asimismo, esta práctica propicia y articula usos más reflexivos y ajustados a su intencionalidad didáctica. Asimismo, el proceso de búsqueda es referido por los-as profesores-as como una instancia propia de aprendizaje, «es como hacer arqueología, se aprende mucho» (Docente Unahur, 2021).

A partir de los confinamientos por COVID–19, más museos, galerías, bibliotecas, fototecas digitalizan y ofrecen su patrimonio. Conocerlos y explorarlos permite ampliar, nutrir el universo de imágenes posibles, desmontar estereotipos e ir construyendo una topografía crítica y la vez personal de imágenes para enseñar.

El arte en la enseñanza

La pandemia, los meses de incertidumbre y aislamiento han demostrado el lugar que ocupa el arte, las artes, en nuestras vidas. Comunicación, entretenimiento, consuelo, reflexión, expresión, creación, terapia, catarsis, conocimiento, ironía, comunidad, singularidad, introversión, política, lucha. Con las artes nos animamos a las dudas y las certezas, a lo luminoso y lo sombrío, a pensar y sentir.

Desde la Didáctica, y específicamente en la educación superior, hace muchos años ya que indagamos qué sucede cuando el arte ingresa en la enseñanza (Augustowsky, 2012; López Fdez. Cao, 2015). No me refiero a la enseñanza del arte, sino cuando proponemos a los estudiantes de todas las disciplinas abordar registros polisémicos, metafóricos, poéticos, cuando los convocamos a mirar como un modo de estar, comprender y de conmover el mundo.

Para analizar sus usos, un primer paso consiste en clasificar el amplio universo de imágenes que se emplean en la enseñanza; resulta pertinente y operativa la categorización de Mario Carlón (1994) que las agrupa teniendo en cuenta el tipo de juicio que generan o su valor de verdad. Así, podemos distinguir las imágenes de arte y las de información; ambos tipos de imágenes contienen y comunican conocimiento, pero se diferencian unas de otras por el valor de verdad que tiene cada tipo. Es habitual y pertinente preguntarse si una información es verdadera o falsa; en una obra artística, esta pregunta no se plantea, al menos del mismo modo. Las imágenes de información muestran representaciones en las que se supone que el realizador comunica un conocimiento verdadero. Las producciones artísticas no se caracterizan por su verdad o su falsedad, sino que producen juicios de gusto («me gusta», «me emociona», «produce rechazo») y se ven como modos de hablar sobre el mundo. Las imágenes de arte abordan universos simbólicos, expresivos y sus significados son polisémicos.

El contexto en que miramos las imágenes determina en gran medida si se trata de una imagen de arte o una imagen de información. Este aspecto resulta fundamental al momento de incluir una imagen en un entorno virtual ya que este espacio de enseñanza (con sus lógicas, reglas, códigos más o menos explícitos, pautas de funcionamiento y permanencia) establece el «contexto de observación» para los estudiantes.

La inclusión de imágenes de arte en materias que no tratan específicamente contenidos plástico–visuales, posibilita desplegar diferentes intenciones y sentidos didácticos. En términos generales, su inclusión de manera reflexiva, sistemática y atendiendo a criterios formativos académicos permite:

1) Mejorar y enriquecer el entorno virtual de aprendizaje para contribuir a la permanencia de los estudiantes en cada materia y en su carrera.

2) Expandir los lenguajes de transmisión y las estrategias de enseñanza.

3) Ofrecer andamios para la comprensión y transferencia de los contenidos de enseñanza.

4) Poner en valor la imagen como contenido cultural para democratizar y ampliar su acceso.

5) Establecer vínculos explícitos entre las imágenes particulares que se incorporan y las numerosas experiencias visuales de los /las estudiantes a fin de aprovecharlas, ampliarlas y sistematizarlas en pos de aprendizajes más sólidos y duraderos.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de usos específicos:

- *Introducir, presentar un tema, cuestión o problema.*
  Esta fotografía de la performance *Nueva armadura* (Mónica Mura, 2020) introduce las problemáticas del uso del espacio público y escolar en tiempos de distanciamiento social.



Figura 5. Captura de pantalla Aula Campus Virtual Evaed UNA. Curso de capacitación docente. Prof. G. Augustowsky

• *Motivar y alentar a los estudiantes a ingresar a la materia/unidad. La imagen invita, propone, acompaña sensorialmente el inicio.*

Aquí, una imagen animada (gif) de un folioscopio con la obra del artista Keith Haring, convoca a indagar acerca del funcionamiento e historia de estos dispositivos ópticos.



Figura 6. Captura de pantalla Aula Campus UNAHUR. Especialización en Pedagogías de la imagen. Didáctica II. Prof. G. A.

• *Vincular texto e imagen.*

La obra de Liliana Porter se emplea en este caso, para desarrollar —en articulación con el texto— los procesos de autoevaluación.



Figura 7. Captura de pantalla Aula Campus ORT Uruguay. Master en Educación. Teorías de la Enseñanza. Prof. G. A.

• *Poner en juego la experiencia biográfica y la opinión personal.*

El inicio del curso propone a los participantes, a través de una obra de Rafael Lozano–Hemmer, revisar la propia experiencia y recorridos con las imágenes para la enseñanza en entornos digitales.

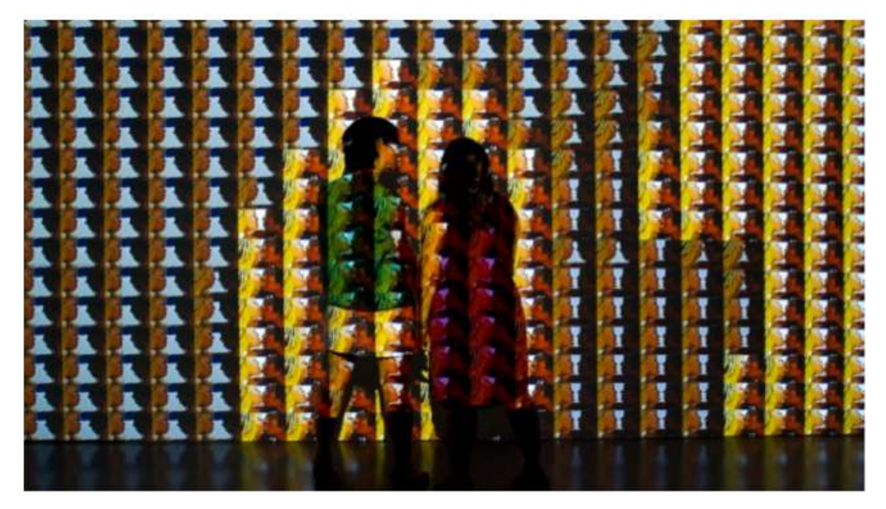


Figura 8. Captura de pantalla Aula Campus Virtual Evaed UNA. Curso de capacitación docente. Prof. G. A.

• *Presentar, comunicar la perspectiva que asume la materia. Hacer visibles modelos, paradigmas, enfoques, orientaciones.*

La imagen de apertura de este «Laboratorio de proyectos» muestra con la obra de Julio Le Parc *La gran marcha* (1972) el enfoque de recorrido no lineal, complejo, para la creación de un proyecto educativo.



Figura 9. Captura de pantalla Aula Campus UNAHUR. Especialización en Pedagogías de la imagen. Profs. Vagnenkos, Alcántara, Augustowsky

La etiqueta didáctica, un espacio de labor docente

La incorporación de imágenes en un entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje constituye una parte sustantiva de las definiciones didácticas de una propuesta educativa. Tanto la inclusión como la reflexión sistemática acerca del uso de las imágenes deben establecerse en instancias tempranas del diseño y desarrollo; no se trata de adosarlas o sumarlas como elementos auxiliares, ornamentales o subsidiarios una vez definidos otros componentes de su estructura (como los textos, actividades de intercambio, espacios de consulta, etcétera).

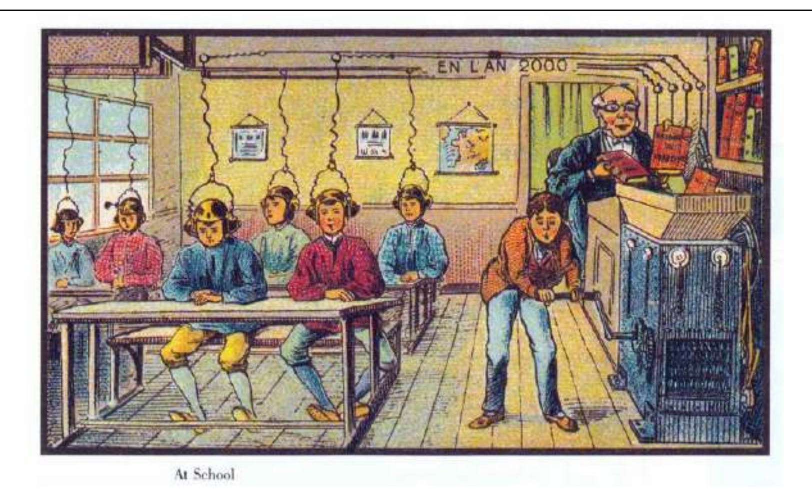
Seleccionar imágenes para incluirlas en un entorno virtual de enseñanza implica, en términos didácticos, realizar una serie de desplazamientos, resignificaciones, ordenamientos. La mudanza de una imagen desde su localización original —en una exposición, una colección, un álbum, un artículo periodístico o una revista— hacia una materia/unidad/clase requiere de un complejo proceso de transferencia, transporte. Así, por ejemplo, al incluir un dibujo en el discurso de la clase, esta imagen cambia de contexto, de sentido, muta su intencionalidad expresiva y comunicativa inicial; en términos de J. Larrañaga hacemos uso de la versatilidad de la transimagen digital.

De esta manera, en el proceso de diseño y procesamiento de un entorno de enseñanza con imágenes se realizan numerosas acciones de orden didáctico: seleccionar las imágenes, establecer en qué orden se presentan, definir si habrá indicaciones a los estudiantes para mirarlas, determinar qué categorías de análisis se construyen/seleccionan para su abordaje, buscar o escribir un epígrafe, definir sus dimensiones en el contexto de una pantalla entre muchas otras. Estas tareas implican el desarrollo de sutiles procesos de anticipación y reflexión sobre la enseñanza. Se trata de instancias de «amasado» puramente didáctico; es la puesta en acción de numerosas nociones teóricas entramadas con la sabiduría práctica del oficio de enseñar en entornos virtuales. Las acciones implicadas en la selección, ordenamiento, diseño de un entorno con imágenes conforman una manera de reflexionar acerca de la enseñanza, inventarla, imaginarla. Y, sin embargo, esta tarea, que además insume mucho tiempo, no forma parte de los ítems usuales de la planificación educativa.

A fin de explicitar y valorar esta instancia de reflexión didáctica con la imagen y atendiendo a la necesidad de sistematización de la información, tanto sobre las imágenes como sobre sus posibles usos, propongo la elaboración de álbumes/ colecciones de imágenes con propósitos específicos de enseñanza. En estas pequeñas colecciones las imágenes cuentan con sus epígrafes habituales y además con una «Etiqueta Didáctica» (Augustowsky, 2018).
La etiqueta didáctica es un dispositivo sencillo que permite:

- Catalogar las imágenes con criterios didácticos.
- Registrar sistemáticamente las indagaciones, reflexiones y propuestas para su uso en la enseñanza.
- Legitimar las tareas didácticas con las imágenes (selección, propósitos, secuenciación) como espacio de diseño y desarrollo de entornos virtuales de enseñanza.
- Acumular y complejizar la propia labor didáctica en relación con las imágenes.
- Compartir o producir con equipos de trabajo.

A continuación, dos ejemplos.



Epígrafe

Autor: Jean–Marc Côté.
Título: *En la escuela en el año 2000*. Perteneciente a la Serie de postales «En L'An 2000».
Lugar y año: Francia, 1899.
Técnica: dibujo impreso en cartulina.
Medidas (originales): 6,35 x 10, 16 cm aprox.
Fuente: Wikimedia Commons.

Etiqueta didáctica

Nivel: Profesorado/Universitario
Área: Pedagogía. Tecnología Educativa. Historia de la Educación.
Contenido: Máquinas de enseñar. La tecno–promesa. Visiones de futuro en la educación.
Observaciones: Detenerse en los libros como portadores de información y materia prima de la máquina. Analizar el rol del profesor en la escena. Observar el espacio del aula.
El dibujante comercial Côté las realizó por encargo de un fabricante de juguetes, con motivo del fin siglo XIX y comienzos del siglo XX. En esta serie, inspirada en Julio Verne, se representaban avances científicos que el ilustrador imaginaba que se lograrían para el año 2000. Hoy las conocemos gracias al escritor de ciencia ficción Isaac Asimov, quien las adquirió y publicó acompañadas de comentarios en su libro Futuredays: A Nineteenth Century Vision of the Year 2000 (1986, Nueva York, Henry Holt and Company).

Figura 10. Etiqueta didáctica perteneciente al álbum *Enseñar con máquinas.*



Epígrafe

Autor/a: Grete Stern (Alemania 1904–Argentina 1999).
Nombre o contenido: Fotomontaje. *Los sueños de cansancio*.
Lugar y año: Buenos Aires. *Idilio,* (15), febrero de 1949.
Técnica: fotomontaje; fotografía blanco y negro.
Fuente: www.circulobellasartes.com/wp-content/uploads/2016/05/Grete-Stern_Sue%C3%B1os.pdf

Etiqueta didáctica

Nivel: Profesorado/Universitario.
Áreas: ESI/Ciencias Sociales/Didáctica de Artes Visuales.
Contenido: rol de la mujer; vida doméstica. Frustraciones y deseos de las mujeres en las décadas 1940–1950. Revistas femeninas, la singularidad de Idilio. Feminismo. La obra de Grete Stern, fotomontaje, surrealismo.
Observaciones: entre 1948–1951 las lectoras de la revista *Idilio* enviaban cartas contando sus sueños; en la sección «El sicoanálisis la ayudará» Gino Germani y Enrique Butelman los interpretaban y Grete Stern los recreaba e ilustraba con un fotomontaje.

Figura 11. Etiqueta didáctica perteneciente al álbum La vida doméstica en Argentina, 1940–1950.

A modo de cierre

Hoy nuestras maneras de percibir y de enseñar están influenciadas, condicionadas, por el contexto de la pandemia; migramos y ejercemos nuestro oficio (con mayor o menor entusiasmo) en entornos digitales.

La inclusión de imágenes en nuestras clases, abre un espacio de reflexión didáctica y nos anima a ser contemporáneos, que en palabras de Bernard Stiegler (2008) significa estar situados en nuestro propio tiempo, en la generación de la que formamos parte y en la que estamos, inevitablemente, adscritos. Implica prestar atención; estar atentos a lo que nos pasa y asistir a ese encuentro entre generaciones que es la transmisión del mundo y sus imágenes.

Referencias bibliográficas

Augustowsky, Gabriela (2005). *Las paredes del aula.* Amorrortu.

Augustowsky, Gabriela (2012). *El arte en la enseñanza.* Paidós.

Augustowsky, Gabriela (2018). Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso metaanalítico. *Hipertextos, 6*(10), 92–109.

Barbosa, Ana Mae (2020). La exclusión del contexto. Intervención en debate Red Clea Latinoamericana.
https://m.facebook.com/groups/1450710951821032/permalink/3471507183074722/

Carlón, Mario (1994). *Imagen de arte/imagen de información.* Atuel.

Cauquelin, Anne (2012). *Las teorías del arte.* Adriana Hidalgo.

Comenio, Juan Amos (2017). *Orbis Sensualium pictus.* Facsimil versión en español Zorro rojo. 1658.

García Canclini, Néstor (2013). La creatividad redistribuida: un encuentro. En García Canclini, Néstor y Villoro Juan (Coords.). *La creatividad redistribuida.* Siglo XXI Editores.

Larrañaga, Josu (2016). La nueva condición transitiva de la imagen. *Research, Art, Creation, 4*(2), 121–136. 10.17583/ brac.2016.1813

Lopez Fdez. Cao, Marián (2015). ¿Para qué el arte? Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis. Fundamentos.

Steyerl, Hito (2014). *Los condenados de la pantalla.* Caja Negra.

Stiegler, Bernard (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des génerations.* Flammarion.

Los aprendizajes interpelados. Desafíos para la formación docente

Carina Lion

El artículo plantea algunos rasgos de los escenarios contemporáneos atravesados por las tecnologías que ofrecen un prisma para interpelar la formación docente. Entre estos rasgos destacamos la inmersión, la dimensión expresiva, la transmedialidad y la sobresimplificación tecnológica para revisar las articulaciones entre tecnologías y formación. Por otro lado, profundiza en algunos cambios en los modos de aprender con mediación tecnológica que dan cuenta de la necesidad de revisitar las estrategias de formación para los próximos años (la cognición distribuida, los aprendizajes invisibles, el conectivismo, entre otras perspectivas de investigación que arrojan luz sobre estas transformaciones). Los cambios en los modos de aprender de los sujetos en formación ameritan una reflexión profunda y una elaboración de interrogantes que interpelen las estrategias de enseñanza vigentes hasta hoy. El año 2020 ha planteado desafíos y miradas que sugieren una focalización en algunos ejes para la formación, que se esbozan finalizando el artículo.

Escenarios

Partimos de reconocer que los escenarios contemporáneos plantean desafíos multidimensionales complejos: políticos, sociales, culturales, comunicacionales, didácticos, cognitivos y tecnológicos en los cuales hay rasgos centrales que debieran analizarse para comprender algunas tendencias en relación con las mutaciones vinculadas con los aprendizajes y los desafíos para la formación docente. Estos escenarios se encuentran atravesados, muy profundamente, por la incertidumbre y la complejidad. Tal como señala Morin:

> incertidumbres y duda están vinculadas (…) nos permiten romper determinismos y reduccionismos científicos (...) hay que aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. Habrá que enseñar principios de estrategia que permitan enfrentar los riesgos, lo inesperado y lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de informaciones adquiridas en el camino. La incertidumbre no se elimina: se negocia con ella. (2016:32–38)

En un año en que hemos transitado incertidumbres, comenzar por identificar algunos rasgos resulta valioso en tanto actúan como un prisma para interpelar la formación docente y delinear horizontes de oportunidad para la transformación de las prácticas.

Escenarios inmersivos

Rose (2011) sostiene que la inmersión es una experiencia en la que uno puede ir tan profundamente como lo desee. Combina el impacto emocional de las historias —volver a contar la historia, habitarla, ir a un nivel de profundidad mayor— y el involucramiento en línea y en primera persona. En general, las tecnologías y otros objetos culturales contemporáneos tienden a ser inmersivos: las series, los videojuegos, la Realidad Aumentada. Este rasgo resulta relevante porque, de alguna forma, genera una ruptura respecto de las maneras de concebir la formación desde perspectivas basadas en una secuencia lineal progresiva clásica que remite a explicación–aplicación–verificación o de teorización–resolución de problemas (Litwin, 1997). Esta secuencia lineal se ve tensionada en la actualidad con los modos de concebir la comunicación; las tecnologías; los objetos de la cultura y nos ofrece interpelaciones para revisitar la formación docente. La enseñanza en las instituciones educativas está atravesada por ciertas tradiciones, rutinas e imágenes que tiñen las prácticas. Cuando pensamos en el diseño de experiencias de nuevo tipo desde la enseñanza, nos referimos a ofrecer oportunidades de producción, de creación, de externalización, de imaginación, de bocetado que provoquen e incomoden esa secuencia establecida y que capturen algunos rasgos que provienen del análisis de estas tendencias culturales. Propuestas que experimenten diseños que generen desafíos auténticos y que exijan respuestas no simplistas. Esto implica comprender la provisionalidad constante del conocimiento y entender que la información que es de fácil acceso en la web requiere de mediaciones complejas para la construcción de conocimiento significativo.

En estas construcciones inmersivas se pueden promover interacciones con herramientas y narrativas que «expandan» nuestros aprendizajes. Ya Bruner (1997) sostenía que las tecnologías como parte de la cultura, resultaban «prótesis» de la mente que extienden algunas funciones de la mente. Esta «caja de herramientas» nos da una pauta para comprender las tecnologías en su sentido más vygotskiano de herramientas como productos culturales creados por el hombre, recreado en sus usos y transformador de la naturaleza y del sujeto que las utiliza. La inmersión ofrece una oportunidad de profundizar. En el caso de los contenidos, y en el año 2020, que ha sido tan incierto, podría tratarse

de la elección de contenidos centrales; relevantes; significativos que nos lleven a una profundidad más que a una extensión.

Escenarios expresivos

En *Cognición y Curriculum*, Elliot Eisner (1998) sostenía que la fuente del aprendizaje es la experiencia y que esta experiencia deviene de los sentidos que ofrecen distintas formas de representarla. Esta dimensión expresiva se torna relevante cuando concebimos que las tecnologías sugieren distintos lenguajes y modos de representar la información que pueden fortalecer la diversidad cognitiva; diálogos variados entre contenidos y tecnologías y procesos diferentes de externalización.

Hace dos décadas, Pérez Gómez (1992) mencionaba la necesidad de concebir la escuela como el lugar de la reconstrucción crítica del conocimiento y de la cultura experiencial. La institución educativa entendida desde su responsabilidad de incluir lo que ocurre en el más allá de la escuela, los aprendizajes no formales e informales. Significados y comportamientos que se adquieren fuera del ámbito educativo y que incorporan estas experiencias multisensoriales. La idea de experiencia no es novedosa. Ya Freinet, Dewey, como otros exponentes de la escuela nueva valoraban la experiencia como fundamental para el aprendizaje, ideas como «nuestro laboratorio es el niño», «la vida se prepara con la vida», «los que todavía hacen experimentos» (Freinet, 1996), «no vivimos en un mundo establecido y acabado, sino en un mundo que se está haciendo», «propongo una pedagogía de la experiencia» (Dewey, 1975).

Experiencias valiosas, únicas, que dejen marca y que abarquen distintos modos de reconstruir lo sensorial y de construir conocimiento relevante es una de las perspectivas que estos escenarios nos sugieren y que resultan particularmente valiosas luego de este duro 2020 de pandemia. Aprendemos de diversas maneras, marcados y marcadas por trayectorias y recorridos que son únicos y en contextos sociales, culturales, políticos que nos atraviesan, nos influyen y nos interpelan. Esta diversidad cognitiva se vincula con historias de vida; trayectorias; contextos, capitales culturales y familiares diferentes. Por eso, abrir puertas a experiencias divergentes puede ser un camino interesante para favorecer itinerarios formativos enriquecedores, personalizados y colectivos que resulten inspiradores para favorecer otros modos de aprender teniendo en cuenta los escenarios digitales contemporáneos.

Baricco (2019) sostiene en *The Game* que estas experiencias en el contexto contemporáneo son fragmentadas y desmaterializadas. Según este autor, las experiencias pasan a conformar un mundo virtual y digital que desprende de

materialidad la experiencia; se construyen complejos sistemas de conexión de datos que se tornan ligeros y nómades creando un flujo de movimiento continuo; se simplificaban las mediaciones para evitar intermediarios (sacerdotes, docentes, elites dirigentes) a través de aplicaciones cada vez más sencillas y simples como si fuesen un juego; y se instala una doble fuerza motriz de mundo «real» y ultramundo «digital» que coexisten con naturalidad.

Es por eso que, a la expresividad, la entrecruzamos con la alternancia de esta doble fuerza motriz (entre mundo y ultramundo o lo que Bauman —2009— denomina *intermitencia online–offline*) para dotar de sentido la experiencia en la que se combinan e hibridan lo digital y lo analógico; lo presencial y lo virtual.

Tal como sosteníamos más arriba, se trata de generar experiencias que dejen huella. En otro lugar, hemos utilizado la metáfora de «tatuajes cognitivos» (Lion, 2017) para dar cuenta de una inscripción en la piel; una marca que nos queda cual dibujo o ilustración en nuestros cuerpos como memoria de experiencias que han sido transformadoras de nuestro habitar y transitar el espacio educativo.

Estos tatuajes son polifónicos (se construyen desde diferentes voces) y «multisoportes»: videoarte; narrativas multimediales y transmediáticas; infografías sintetizadoras; escrituras con imágenes; entre otros. En este sentido, se despliegan en el salón de clases nuevas estéticas comunicacionales en las cuales se entraman subjetividades y construcciones lingüísticas mediadas tecnológicamente con profundas implicancias en los procesos de conocimiento. Desde esta posición, seguimos apostando a la potencia de buenas experiencias como motores creativos de construcción didáctica, que generen espacios tanto colectivos como individuales de apropiación crítica en los que las tecnologías aportan sustento y sentido.

Escenarios transmediáticos

A las rupturas y transiciones que estos escenarios nos plantean, sumamos la perspectiva de transmedialidad que supone la expansión de un relato a través de múltiples plataformas mediante la colaboración activa de los distintos usuarios. Este modo de producción cultural implica una ruptura en la linealidad del relato y la construcción de la idea de un prosumidor que es activo en la producción de mensajes y de sentido; da cuenta de una cocreación colaborativa con conocimiento de lenguajes y soportes diferenciados. Las narrativas transmedia (Jenkins, 2003; Scolari, 2014) refieren a otra forma de comunicar en la era digital y de comunidades de fans *(fandom)* que recrean y se

expanden a través de múltiples formatos y diversos géneros en una ecología de medios conectiva que se transforma de manera constante (Van Dijck, 2016).

Scolari recupera para el análisis de estas transformaciones en los modos de producir, el concepto de interfaz y lo aplica al ámbito educativo. Según el autor (Scolari, 2018) las instituciones educativas se han convertido en una interfaz interesante como espacio de mediación entre estas políticas digitales, las decisiones institucionales y las propuestas de enseñanza diseñadas en el presente para los próximos años. La experimentación, la reflexión y la reconstrucción entre pares docentes son aspectos que cobran una nueva fuerza desde una perspectiva ideológica y moral a la vez que surgen nuevas significaciones de los espacios institucionales tradicionales tales como la sala de profesores, las jornadas de reflexión, las horas de planificación o las iniciativas de actualización de los docentes. Con el espíritu de la época y con la impronta de lo que emerge en las redes desde un punto de vista cultural, el valor de la documentación, el relato de la experiencia, el intercambio y los señalamientos de los pares cobran un nuevo sentido. La importancia asignada a la reflexión en torno del proceso de inclusión de tecnología en el aula sostenido por un grupo de pares a partir de señalamientos de distinto tipo emerge junto a la apertura a canales de diálogo que invitan a la búsqueda de respuestas compartidas, negociadas y discutidas que tienen en cuenta lo valioso de cada opinión y aporte en modos de producción como los que hemos descrito.

Sobresimplificaciones

Baricco (2019) señala con perspicacia que las tecnologías han eliminado ciertas mediaciones y las élites que sostenían dichas mediaciones (sacerdotes, docentes), pero han instalado otro tipo de mediación más simple (por lo menos en la superficie). Herramientas, entornos y aplicaciones buscan hacernos «la vida más sencilla»; a un click de distancia. Frente a la tendencia de simplificación tecnológica creemos que un desafío es cierta sofisticación cognitiva. Tal como mencionamos en el apartado anterior, dar lugar a la diversidad de aprendizajes; clases inclusivas; que ofrezcan anclajes a las trayectorias diversas; flexibles en tiempos y recorridos; a lenguajes expresivos múltiples (Eisner, 1998) en consonancia con la multialfabetización tanto en las estrategias de enseñanza como en las de evaluación.

Diseñar propuestas de enseñanza inéditas, no previsibles, creativas que den lugar a experiencias de nuevo tipo en las que haya interfaces variadas y relevantes (entre la institución educativa y su contexto; entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; entre contenidos desafiantes e invitaciones a pensar

«fuera de la caja»; entre relatos simples y transmediáticos; entre producciones significativas y el mundo del trabajo, etc.). Creemos que se trata de ayudar a hacer visible el pensamiento, los procesos, las capacidades, las mediaciones. Tal como menciona Barbero (2002), el lenguaje como mediación ofrece una textura dialógica y simbólica. Esto imprica ayudar a nuestros estudiantes a visibilizar lo que la informática ha invisibilizado estos últimos años al crear interfases sencillas, accesibles y cercanas a nuestra comprensión. Esto exige trabajar con procesos metacognitivos que den cuenta de qué acciones realizan cuando interactúan con plataformas, aplicaciones, herramientas tecnológicas (Lion, 2020).

Los aprendizajes interpelados

Los sujetos que habitan nuestras aulas han cambiado. Los/as jóvenes transitan caminos diferentes en la construcción de su identidad mientras habitan espacios virtuales que implican necesariamente mayor exposición «hacia una visibilidad pública» que, según Bauman (2009), supone el compromiso constante de mantener una representación actualizada de uno mismo. Los límites entre estar conectados y no estarlo se van desdibujando y no hay separación entre lo virtual y lo físico. La identidad se construye a través de un doble juego. Por un lado, interviene la creación del perfil y las acciones que cada uno realiza en estos espacios. Por otro, a la vez que construimos nuestra identidad también interpretamos la de los demás generando múltiples configuraciones generalmente descentralizadas, distribuidas y fragmentadas. Hay algunas metáforas que hoy refieren a los sujetos se quiere que aprenda y que son capturadas por Serres (2013). En su análisis Pulgarcita, que representa a los alumnos de esta generación, dicho personaje está decapitado. Tiene acceso a la información de manera rápida y sencilla, lo que no implica que la comprenda ni que la pueda transferir.

Profundizar en ciertas «mutaciones» respecto de los modos de aprender cuando hay mediación tecnológica, nos puede ayudar a repensar la formación que queremos para los próximos años en clave de esperanza y oportunidad; inclusión y colaboración. Las tecnologías no son neutras, sino que portan modelos e ideologías que dialogan con nuestras prácticas de enseñanza y nuestras concepciones acerca del aprender. Los aprendizajes no son unívocos; se pueden visualizar en el largo plazo (transferencia lejana) y se despliegan a lo largo de toda nuestra vida. Durante la pandemia, en la que hemos estado atravesados por la enseñanza remota de emergencia; una de las pregun-

tas centrales viró en relación con los aprendizajes: ¿cómo saber que nuestros/as estudiantes están aprendiendo? En realidad, esta pregunta vale también para la presencialidad. ¿Estamos seguros/as de que aprenden en la presencialidad o aprueban y rinden bien? No obstante, este interrrogante en la virtualidad trajo algunas vicisitudes en torno de los indicadores necesarios para inferir aprendizajes. Por lo menos, la necesidad de trabajar con indicadores de proceso transparentes que pudieran dar cuenta de hitos de logro y promover el trazado de trayectorias educativas consistentes.

Algunas consideraciones en relación con los aprendizajes mediados:

- Hay cierta tendencia a partir del modo de interactuar en Internet de cierta horizontalidad en los modos de organizar la información que podría generar más asociación que comprensión en tanto no hay jerarquización epistemológica del contenido. La asociación de ideas es parte del aprendizaje; conectamos ideas que circulan y se encuentran dispersas en diferentes fuentes de información y creamos nuestra propia red de información en entornos que se vuelven personalizados en tanto representan modos particulares de vinculación de los contenidos pero que se comparten, a la vez, en las redes de modo tal de ir generando una circulación de redes colegiada. Cada uno de nosotros asocia o conecta ideas, conceptos, imágenes de manera singular en función de nuestras experiencias, formación, contextos. Por otro lado, también conectamos portales, sitios web, referentes de temas, entornos diferentes. Según esta idea, desarrollada por George Siemens (2004), el aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de una amplia gama de ambientes y bases de datos en los que circula la información y a la que accedemos de manera tal de ir nutriendo nuestros conocimientos sobre determinado tema, con otras personas y generando nuevas asociaciones entre los nodos de información en los que nos vamos moviendo. Continuamente se adquiere nueva información que se asocia con la anterior. En escenarios de provisionalidad y cambios, algunas informaciones comienzan a resultar novedosas mientras que otras empiezan a resultar obsoletas. La habilidad para discernir entre la información que es importante y la que es trivial resulta vital, así como la capacidad para reconocer cuándo la nueva información complementa, amplía, modifica la información pasada y nos hace cambiar de parecer, acrecentar nuestro conocimiento sobre algo o verlo desde otros puntos de vista.
- La perspectiva de la cognición ampliada o distribuida (Salomon, 1992) tiene como tesis central la idea de que aprendemos con otros, con objetos, a través de sistemas de representación simbólica y de manera situada. El abordaje del aprendizaje desde su carácter situado presenta como idea fuerte la de prótesis. Las tecnologías se reconocen como artefactos culturales porque

definen a la sociedad al mismo tiempo que la recrean a partir de los usos que se hacen de ellas y los efectos que tienen en los modos de comunicarse y de producir conocimientos. Dan cuenta de un momento histórico de la sociedad y de su cultura, de ahí su carácter situado. Nos ayudan a entender una época. La cognición se entiende como situada. El conocimiento es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. Las prácticas educativas se reconocen como auténticas cuando puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y el nivel de actividad social que estas promueven. Desde esta perspectiva, ¿pueden las tecnologías enriquecer nuestros procesos de construcción del conocimiento? Y si lo hacen, ¿cuáles serían los desafíos para la enseñanza? En las investigaciones sobre desarrollo cognitivo y educación, encontramos la pregunta acerca de si las tecnologías «nos pueden hacer cognitivamente más poderosos. En el año 1992, Salomon, Perkins y Globerson investigaron acerca de la vinculación entre tecnologías «inteligentes» *(mindtools)* y la cognición. En ese estudio distinguían los efectos en conjunción *con* la tecnología de los efectos *procedentes* de la tecnología en términos del residuo cognitivo transferible dejado por la colaboración, tras la forma de un mayor dominio de habilidades y de estrategias. Los primeros efectos los entendían como mejoras en la calidad de las acciones y en la oportunidad de las mismas; los segundos, en cambio, se vinculaban con aprendizajes más duraderos, habilidades plausibles de ser transferidas en otros contextos y situaciones. A través de investigaciones de corte experimental, indagaron acerca de cómo se aprende más el entorno, esto es, las herramientas (cuadernos, libros, computadoras, calculadora, etc.) como parte de la extensión de la mente de los sujetos cuando aprenden: extienden la memoria; los razonamientos que trazamos; las notas que esbozamos. Hay una profundización sobre la función ejecutiva entendida como las elecciones que vamos realizando en situaciones de alta complejidad dando cuenta de una selección de los recursos cognitivos con los que contamos de conocimiento, representación, recuperación y construcción.

- Algunos investigadores ponen énfasis en las articulaciones entre el aprendizaje formal e informal e invisible entendido desde una ecología del aprendizaje (Cobo y Moravec, 2011). Estos estudios tienen raíces diferentes, pero todos arrojan luz acerca de la compleja relación entre aprendizaje y tecnologías desde una perspectiva que trasciende las competencias y se centra en tendencias de corte cultural y etnográfico. De esta manera, la investigación de lo que sucede más allá del aula, el intercambio a través de los videojuegos, las comunidades de blogs y de fans (Jenkins, 2009) pasan a formar parte de esta visión cognitiva ampliada en relación con el aprendizaje mediado

tecnológicamente. Pierre Levy (2004), entiende que estas nuevas formas de construir conocimiento no son puramente «cognitivas». Sostiene que el espacio del conocimiento deja de ser objeto de una certeza para convertirse en proyecto. Constituir el espacio del conocimiento significa dotarse de los instrumentos institucionales, técnicos y conceptuales para hacer la información navegable, para que cada cual pueda localizarse a sí mismo y reconocer a los demás en función de los intereses, las competencias, los proyectos, los medios y de las identidades mutuas en el nuevo espacio. El proyecto del espacio del conocimiento incita a inventar del nuevo el vínculo social alrededor del aprendizaje recíproco, de la sinergia de las competencias, de la imaginación y de la inteligencia colectiva. Cobo y Moravec (2011) presentan la noción de aprendizaje invisible según la cual no todas las huellas del aprendizaje resultan claras y visibles. El aprendizaje es un continuo que se despliega durante toda nuestra vida. La riqueza desde esta mirada consiste en compartir experiencias con otros y ser participantes activos en nuestros entornos. Desde el lugar de la participación, se abre la perspectiva de generar experiencias compartidas en comunidad. Esto implica comprender la web como una plataforma abierta, construida sobre una arquitectura basada en la participación de los usuarios y no reducirla a una vidriera de contenidos multimedia. El concepto clave para la construcción de estas experiencias participativas es el de la intercreatividad, la cual propicia los mecanismos necesarios para que toda la comunidad pueda aportar su conocimiento al producto desarrollado, en forma horizontal y organizada. Se aboga por la capacidad no solo de encontrar cualquier tipo de documento en la web, sino también de crear toda clase de documento fácilmente, crear con otros, resolver problemas, co–construir conocimiento con otros y otras. La cognición situada, conectiva, invisible, pluricontextualizada como perspectivas para el análisis interpretativo y crítico de las formas de construir conocimiento en contextos cada vez más algorítmicos atravesados por la Inteligencia Artificial. Vamos a sistematizar estos rasgos en tanto nos brindan pistas para el diseño de trayectorias e itinerarios que den cuenta de la diversidad cognitiva y que fortalezcan los procesos de inclusión. En este sentido, la presentación entrecruzará los rasgos de los aprendizajes contemporáneos con los desafíos para la formación.

En la actualidad, se trata de comprender que, en la actualidad, nos movemos en un contexto con fuerza algorítima que preconfigura determinadas formas de actuar y de interactuar (Van Dijck, 2016) y que nos lleva a preguntarnos acerca de si existe margen auténtico de autonomía para la creación y para lo que Fullan, Quinn y McEachen (2018) denominan «aprendizaje profundo», perdurable y de largo plazo. En el contexto de ubicuidad tecnológica y pluricontextualización, los aprendizajes transitan en espacios físicos y tiempos

diversos. Podemos estar viajando en tren, leyendo un artículo digital, tomando notas en nuestro celular y grabando audios a colegas o compañeros sobre lo que estamos leyendo. De la búsqueda esforzada por bibliotecas, enciclopedias, recorridos por archivos, estamos encontrando caminos casi sin mediaciones por los recovecos de lo digital. ¿Hay menos «cultura del esfuerzo»? ¿Menos «tolerancia a la frustración»? ¿Es un esfuerzo diferente? ¿Qué motiva a nuestros y nuestras jóvenes a seguir aprendiendo? (Lion, 2020). Son interrogantes que serán cruciales los próximos años.

Desafíos para la formación docente

En función de todo lo que hemos esbozado, entendemos que hay algunos desafíos que queremos dejar planteados para la formación docente. Creemos que se torna vital:

- Generar prácticas disruptivas, multiexpresivas, espiraladas que inviten al codiseño junto con los/as estudiantes en formación; que inviten a nuevas formas de repensar la enseñanza en consistencia con las transformaciones en los cambios de aprender y de construir conocimiento en los escenarios digitales contemporáneos.
- Plantear problemas reales y relevantes que no puedan resolverse a un *click* de distancia; promover experiencias valiosas que dejen huella en el largo plazo: aprendizajes perdurables y transferencia lejana.
- Diseñar arquitecturas «móviles», flexibles comprendiendo la pluricontextualización de los aprendizajes que hibridan formatos, entornos, tiempos y espacios.
- Promover el fortalecimiento de comunidades y redes de práctica; con vínculos fuertes y apoyos entre pares.
- Debatir acerca de cuáles son los contenidos de la formación más relevantes para los próximos años y qué transformaciones serán valiosas en las prácticas de enseñanza; entre ellas, las que puedan romper el relato y la secuencia lineal progresiva y tejan plataformas, géneros y perspectivas que expandan creativamente con modos de participación inclusivos y democráticos.
- Aprovechar la multiexpresividad; dar lugar a la diversidad cultural, cognitiva y de trayectorias; sin expulsiones visibles ni opacas; garantizando no solo el acceso sino también la permanencia en la formación.

- Diseñar evaluaciones auténticas que den cuenta de procesos y de aprendizajes significativos y situados.

Estos desafíos y otros que tendremos que discutir y construir como comunidad de práctica nos ofrecen una oportunidad y plantean horizontes esperanzadores para diseñar espacios formativos más justos, solidarios, inclusivos y potentes para los próximos años.

Referencias bibliográficas

Baricco, Alessandro (2019). *The Game.* Anagrama.

Bauman, Zygmund (2009). *El arte de la vida.* Paidós.

Bruner Jerome (1997). *La educación: puerta de la cultura.* Visor.

Dewey, John (1975). *Democracia y Educación.* Morata.

Cobo Romaní, Cristóbal, Moravec, John (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la Educación.* Colecció Transmedia XXI. Laboratorio de Mitjans Interactius/ Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona.

Eisner, Elliot (1998). *Cognición y curriculum.* Amorrortu.

Freinet, Celestine. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía del sentido común. Las invariantes pedagógicas.* Morata.

Jenkins, Henry (2003). Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to videogames can make them stronger and more compelling. En *Technology Review.* http://www.technologyreview.com/biotech/13052

Fullan, Michael, Quinn, Joanne, McEachen, Joanne (2018). *Deep Learning: Engage the World Change the World.* Corwin.

Lévy, Pierre (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio.* Organización Panamericana de la Salud. Versión original: Lévy, P. (1990). Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique. La Découverte.

Lion, Carina (Comp.) (2020). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente y proyecciones de futuro.* Noveduc.

Lion, Carina (2017). Tecnologías y aprendizajes: claves para repensar la escuela. En Montes Nancy (Comp.). *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Eudeba.

Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Paidós.

Morin, Edgar (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación.* Nueva visión.

Pérez Gómez, Ángel (1992). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata.

Salomon, Gavriel (Comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas.* Amorrortu.

Salomon, Gavriel, Perkins, David y Globerson, Tamar (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, lenguaje y educación,* (13). Madrid.

Serres, Michel (2013). *Pulgarcita.* Fondo de Cultura Económica.

Scolari, Carlos (2018). *Las leyes de la interfaz.* Gedisa.

Scolari, Carlos (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan.* Deusto.

Van Dijck, José (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia de las redes sociales.* Siglo XXI Editores.

Museo portátil e imagen narrada: materiales para la enseñanza en tiempos de pandemia

Isabel Molinas

> *Así, finalmente, esta escuela sería la escuela de lo sensible, preludio de la escuela intelectual.* Iohannes *Comenius, Orbis Sensualium Pictus, 1658.*

Este trabajo aborda articulaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas desde un punto de vista dialógico que recurre a la hibridación teórica para referirse a la incorporación de las imágenes en las prácticas de educación superior. Desde esta perspectiva propone el análisis y conceptualización de diferentes estrategias para la producción de materiales para la enseñanza. A partir de nociones provenientes del campo de las artes visuales y de los estudios literarios (*museo portátil, imagen faro, curaduría*) profundiza en el diseño de aulas expandidas en el contexto de la pandemia por COVID–19. Como caso de estudio incluye referencias sobre materiales elaborados para el *Programa de Formación de Mediadores Culturales* de la Secretaría de Extensión y Cultural de la Universidad Nacional del Litoral.

Inicialmente diseñado para la capacitación presencial de quienes se desempeñarían en la 14ª Bienal de Arte Joven, el mencionado programa redefinió su propuesta para responder a las solicitudes de actualización y capacitación originadas en el contexto de incertidumbre y distanciamiento social que caracterizó al 2020. De allí la decisión de migrar a la modalidad virtual, ampliar la matrícula y la procedencia geográfica e institucional de las y los inscritos, y enunciar los objetivos en términos de actualización y formación en el campo de la gestión cultural, más allá del evento puntual para el cual había sido planificado. La propuesta curricular incluyó tres momentos: el primero abordó las dimensiones histórica, artística y educativa; el segundo, la educación estética y el pensamiento creativo; y el tercero, la mediación en diferentes territorios y escenarios culturales.

Dada la importancia atribuida a la historia de la institución como puerta de entrada a la propuesta curricular, la primera pregunta que se planteó fue: ¿cómo poner a disposición de 200 personas, conectadas a través de Zoom, el pasado centenario de la UNL? No teníamos la posibilidad, como se había hecho en ediciones anteriores, de encontrarnos en el hall de Rectorado, de visitar el Archivo y Museo Histórico o compartir su valioso patrimonio fotográfico, sonoro y fílmico. En ese momento las mesas de trabajo de quienes participamos del equipo docente estaban cubiertas de libros, catálogos, postales y semillas de lectura ideadas por Ediciones UNL. En ese momento, el recuerdo de las obras de Marcel Duchamp, *La Caja Verde* (1934) y su *Caja en valija* (1935–1941), acercó una primera respuesta: el artista había imaginado un museo portátil y en miniatura, con textos y réplicas de sus principales trabajos.[1] Si cada mesa se había convertido en un museo, el registro fotográfico podía posibilitarnos su visita a través de las pantallas. La evocación del gesto duchampiano también nos recordó el *Museo Travesti del Perú* de Giuseppe Campuzano (2007) y contribuyó a profundizar en la contemporaneidad y diversidad de la agenda que nos interesaba compartir. Su autor había concebido al museo como una arqueología de los maquillajes, como una filosofía de los cuerpos en los que la metáfora libra su batalla contra la catalogación excluyente, un museo–memoria que es muestrario, glosario, archivo y estadística (Molinas, 2018).

En diálogo con las obras de Duchamp y Campuzano resolvimos una cuestión de orden práctico y, al mismo tiempo, tuvimos la oportunidad de enunciar las siguientes preguntas: ¿qué imágenes seleccionar y con qué criterios incorporarlas al diseño de las aulas? ¿Por qué trabajar con metáforas y con qué estrategias abordar su polisemia? ¿Cómo construir una narrativa visual que favorezca la comprensión? ¿Qué significa pensar con y a través de imágenes? ¿Cuándo y desde qué categorías fundamentar su inclusión?

1. Al respecto, puede verse: Duchamp, Marcel (1980). *Escritos*. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2012; y Fundación PROA (2008) *Marcel Duchamp. Una obra que no es una «obra de arte»*. Buenos Aires: PROA.



Figura 1. Mesa de trabajo Programa de Formación de Mediadores Culturales, UNL, 2019.

Fuente: Isabel Molinas.

Una de las premisas enunciadas por Alicia W. de Camilloni en el primer capítulo de *Corrientes didácticas contemporáneas* validó nuestra primera decisión de recurrir a categorías provenientes del ámbito de las artes visuales y de los estudios literarios para justificar su utilización en la enseñanza:

> Cuando se trabaja en cuestiones relacionadas con la teoría y la práctica curricular, cuando se piensan las instituciones educativas, cuando se trata de explicar los procesos de enseñanza o se desarrollan proyectos de evaluación, cuando se piensan los vínculos entre las instituciones y la sociedad y con la cultura en general, *el didacta sabe que tiene que utilizar, necesariamente, teorías provenientes de otros campos.* (1996: 25)[2]

Esta necesidad de integrar diversas disciplinas nos llevó a pensar en los aportes de la Retórica y en el valor de la metáfora en los términos en los que la define Comenio, es decir, como herramienta conceptual utilizada para justificar y construir teoría. Tal como señala Camilloni (2016:85), en la primera página de la *Didáctica Magna* su autor recurre a la imagen de la mole de Sísifo para expresar la magnitud de la obra de las escuelas y el esfuerzo de sus docentes. Comenio actualiza un vasto repertorio de metáforas que conoció a través de

2. La cursiva es nuestra.

los libros, pero también incorpora imágenes de la naturaleza, de la vida cotidiana, los oficios y los desarrollos tecnológicos de su época. La imprenta es una de sus metáforas más productivas, «símbolo del progreso mecánico que se había inventado en su tiempo en el campo de la información y que había revolucionado las comunicaciones de conocimientos científicos y artísticos. La imprenta, como actualmente la computadora, constituía sin duda un atractivo para quien pensara en un nuevo modo de enseñar» (2016:88).

Numerosas son las imágenes que podríamos elegir para responder a las preguntas que nos formulamos. Recurrimos a la conocida metáfora del puente por diferentes motivos: su valor icónico en relación con la ciudad que es sede del encuentro, su capacidad indicial para remitir a una manera de construir relato y su productividad simbólica para abordar el diálogo entre categorías en el marco de las prácticas docentes en el nivel superior.



Figura 2. Matías Bonfiglio, 2019, intervención sobre muro del Museo Municipal de Artes Visuales de Santa Fe.

Fuente: Isabel Molinas.

Con respecto al primer rasgo, la ciudad de Santa Fe está rodeada por ríos y sus puentes son bien conocidos. La intervención de Matías Bonfiglio en el Museo Municipal de Artes Visuales de Santa Fe nos interesa porque desplaza el foco del emblemático Puente Colgante a la representación de otras construcciones, tales como el Carretero que conecta con la ciudad de Santo Tomé, la cual integra la denominada área metropolitana, uno de los puentes ferroviarios sobre el río Salado y el Puente Palito que nos lleva a evocar el paisaje de la Costa, frente a Ciudad Universitaria.

En relación con el segundo rasgo, la metáfora también nos permite hacer foco en la escritura de Juan José Saer[3] para profundizar en las marcas características de una «poética del puente colgante» (Brando, 2013:185), «singularizada por el dislocamiento, la concentración y el análisis (en *La grande* el escritor describe a la novela como *un movimiento continuo descompuesto*)». Esta manera de narrar experta nos hace pensar en un modo de ingresar a la mesa de trabajo como quien entra a «un torbellino de relato y agua» (189). Quienes conocen los ríos del litoral argentino saben que el mismo movimiento que succiona y sumerge es el que permite salir a la superficie. La actividad consistiría, entonces, en zambullirse y confiar en el potencial semiótico de las imágenes.

Finalmente, en relación con el valor simbólico, apelamos a los textos de John Dewey (1934/1980 [2008]) para fundamentar que la experiencia estética no es una cualidad exclusiva de las prácticas artísticas y que, en tanto cualidad que puede ser constitutiva de toda experiencia, es capaz de intensificar la experiencia educativa:

> El arte es una cualidad que impregna una experiencia; no es, salvo por una figura del lenguaje, la experiencia misma. La experiencia estética es siempre más que estética. (…) La experiencia estética es una manifestación, un registro y una celebración de la vida de una civilización, un medio de promover su desarrollo, y también el juicio último sobre la cualidad de una civilización. Porque mientras los individuos la producen y la gozan, esos individuos son lo que son en el contenido de su experiencia, a causa de las culturas en que participan. (Dewey, 2008:369)

A partir de esta primera aproximación a la lectura de las imágenes, profundizamos en su selección y combinación con fines didácticos. Ambas acciones, seleccionar y combinar, son inherentes a la función poética del lenguaje y han sido ampliamente descriptas por Roman Jakobson (1960) en su conferencia *Lingüística y Poética*: «muchos rasgos poéticos no pertenecen únicamente a la ciencia del lenguaje, sino a la teoría general de los signos; (…) el problema de las relaciones entre la palabra y el mundo interesa no sólo al arte verbal, sino a todo tipo de discurso» (1960:349).

3. Juan José Saer (Serodino, Santa Fe, 1937–París, Francia, 2005), destacado escritor cuyas ficciones narrativas se sitúan en la zona del litoral de Santa Fe y Paraná.

Imágenes faro y curaduría

Explicitada la metáfora del puente y justificada la relevancia de la función poética en el ámbito educativo recurrimos al registro de dos conocidas instalaciones artísticas para profundizar en el componente indicial de las imágenes faro: *El aula (2017/2019) y La acera (2007/2019)*, que el artista Leandro Erlich presentó en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires en 2019.[4] La primera de estas obras se articula a partir de dos salas, una que reproduce la apariencia de un aula (con piso de madera, pupitres alineados y pizarrón al frente) y un segundo ambiente espejado y calibrado para que las y los espectadores puedan sentarse y volver a inscribirse en esa escena escolar. En palabras de Dan Cameron (2019), curador invitado por el MALBA, esta instalación «permite al sujeto escenificar roles performativos sin las consecuencias que tal comportamiento podrían provocar en un medio diferente» (75). Cameron remarca el valor «liminar» de los trabajos de Erlich y «el potencial de su arte para ingresar en esferas de la percepción y la cognición que están estrechamente conectadas con nuestro sentido de la orientación en el mundo, por oposición a un simple registro de su belleza estética». Al respecto, es posible afirmar que la imagen reseñada nos coloca ante el tiempo (Didi-Huberman, 2000 [2006]) porque «de golpe nuestro presente puede verse atrapado y, de una sola vez, expuesto a la experiencia de la mirada» (12). Son representaciones anacrónicas y fantasmagóricas que tienen la capacidad de reconfigurar el presente y que, como también señaló Campuzano (2007: 10), pueden «concentrar el universo entero a partir de unas cuantas imágenes y de ciertos fragmentos, restos, que siempre estuvieron presentes pero que nadie pudo —hacía falta el milagro para que esto sucediera— detenerse y contemplarlo en toda la fascinación que su oscuridad luminosa produce».

Con respecto a la segunda instalación que mencionamos, *La acera*, la elegimos por la incomodidad que ofrece a los espectadores, por la invitación a modificar nuestros habituales puntos de vista y arriesgarnos a ver por debajo y más allá de los límites edificados: «las ilusiones que hoy el arte transmite mejor deberían funcionar también como instrumentos para examinar y descifrar de inmediato sistemas enteros de creencias» (Cameron, 2019: 87). Son imágenes que operan como faros, es decir, como instrumentos que sirven de guía, que orientan nuestros actos. Edificios cuya luz se proyecta y reverbera, señal firme pero a la vez intermitente que nos hace sostener la atención cuando en apariencia entramos en un área en la cual no tenemos certezas.

4. Imágenes disponibles en el sitio web del museo: https://www.malba.org.ar/evento/leandro-erlich-liminal/

Diana Wechsler (2015) propone la metáfora del faro para pensar las exposiciones como laboratorios de ideas donde experimentar una serie de asociaciones que se dan *con*, *en* y *entre* las imágenes que se van poniendo en juego a partir de una hipótesis de trabajo:

> Pensar las exposiciones como laboratorios de ideas significa hacerlo desde la perspectiva del investigador−curador teniendo en cuenta no solo aquello que se produce estrictamente en la sala donde la exposición se presentará, sino también, y muy especialmente, considerando todos aquellos procesos previos que llevan a identificar algunas imágenes faro que se ofrecen como indicios para avanzar sobre la hipótesis que da origen a la exhibición, así como a las derivas a las que cada una de estas imágenes indiciarias nos conduce. (113)

Con un sentido próximo a este trabajo de investigación-curaduría, seleccionar y organizar las *imágenes faro* para una clase implica revisar genealogías, establecer filiaciones, enunciar hipótesis y, fundamentalmente, elegir un punto de vista para hacer avanzar el hilo del discurso. Más allá de la heterotopía propia de toda mesa de trabajo (Foucault, 1966 [1999]:3), lo que la superficie de nuestras mesas reúne son momentos de una enciclopedia personal que ponemos a disposición de las y los estudiantes. La relevancia residirá en su productividad y en las variadas estrategias con las que contribuya a evitar la clausura de sentido. En lo que atañe a esta ambigüedad volvemos una vez más al campo literario para recordar que «el poeta expresa relaciones sensibles, pero no evidentes» (Reverdy, 1948).[5] De allí la importancia de la interpretación de las imágenes en el ámbito del aula y de la explicitación del propósito de su incorporación en tanto material para la enseñanza.

Poner en diálogo este trabajo de selección y diseño con el oficio de la curaduría también contribuye a resaltar el rol experto de las y los docentes en lo que respecta al tratamiento de los contenidos. A pesar de la amplitud con la que, en ocasiones, se ha utilizado el término *curador/a*, la insistencia sobre el trabajo de investigación que es inherente a esta práctica permite restablecer el vínculo con un oficio que desde el siglo xviii está asociado al archivo, la catalogación y la interpretación (Hoffmann, 2014 [2017]:15) «El curador es

5. Retomamos la cita de un diálogo que el 6 de diciembre de 1982 Jorge Luis Borges mantiene en la Escuela Psicoanalítica de Buenos Aires, con Bernardo Gandulla, al finalizar su conferencia «El poeta y la escritura». La referencia está incluida en: Vegh, Isidoro (Dir.) (1993) *Borges en la Escuela Freudiana de Buenos Aires*, Buenos Aires, Agalma, pp. 124. La conferencia de Pierre Reverdy ha sido traducida por Hugo Gola y está disponible en la Biblioteca Virtual de la UNL: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/2751

responsable de proveer un contexto. En lugar de disponer los objetos en una narrativa única, lineal y cronológica, el imperativo actual es hacer que las cosas interactúen unas con otras, posicionándolas como una gama diversa de historias, ficciones y microhistorias» (17).

En el texto de Wechsler que citamos, su autora plantea una pregunta clave: «¿De qué manera las artes visuales y, con ellas, las exposiciones como espacios de alta visibilidad contribuyen a la reconfiguración de las narraciones que sobre el arte, la historia, la sociedad, la memoria, el pasado y el presente tenemos?» (114). Las artes ilustran y enriquecen el abordaje que hacemos de los contenidos de la enseñanza porque junto a su función semiótica (representar determinado aspecto de un objeto de estudio) poseen una cualidad meta-analítica en relación con su propia forma, materia y sentido.

En síntesis, los aportes reseñados nos permiten profundizar en la productividad de categorías que migran de un campo a otro, y en los efectos de su incorporación en las investigaciones sobre las prácticas de la enseñanza en términos de prácticas estéticas.

Narrativas visuales

El segundo interrogante que proponemos abordar es ¿cómo construir una narrativa visual que favorezca la comprensión? Una de las marcas distintivas de la narración es la puesta en relación de escenas o momentos de una historia que se conectan a partir de relaciones temporales y/o causales. La elección de un punto de vista, la construcción de los personajes y la estrategia discursiva elegida son determinantes a la hora de construir un relato potente y rico en derivaciones. La visualidad favorece la compacidad porque permite contar mucho en poco tiempo y porque ese relato que se incorpora al aula constituye en sí mismo un saber que nos interesa que las y los estudiantes conozcan. Ahora bien, tal como señala Edith Litwin (2004:89) «no se trata de una visión pragmática o utilitaria sino de una perspectiva moral que nos hace preguntarnos acerca de cuáles son los mejores relatos, cómo presentarlos en el aula, ordenarlos, diseñarlos e incorporarlos en las rutinas escolares».

Si retomamos las imágenes de Erlich a las que hicimos mención en el apartado anterior, podríamos afirmar que cada una en sí misma representa una escena y que puestas en relación pueden pensarse como los eslabones de una narrativa visual que, en palabras de Luis Camnitzer (2019:53), contribuya a «combatir los órdenes arbitrarios que aceptamos sin cuestionamientos». El autor responde con esta frase a la invitación del MALBA para integrar el catálogo de la exposición de Erlich y agrega

> La frase, efectivamente, sintetiza la obra de Leandro. Por lo menos en lo que refiere a la manera en que me estuvo seduciendo desde hace dos décadas. Pero si bien describe, al mismo tiempo es incompleta. Parece describir una actitud vagamente subversiva, pero también la esquematiza en un acto casi genérico y vacío. No es la frase, sino -en su género cambiante y su ambigüedad- la palabra orden. Constantemente amenazando nuestras vidas. Por un lado, 'la orden' nos obliga; por otro, 'el orden' organiza nuestros conocimientos. Ambos envueltos en un mismo paquete, nos dicen cómo tenemos que percibir y qué es lo que tenemos que hacer. Es la palabra orden la que, en su pretendido rigor y dogma autoritario, nos invita a dejar las cosas como están mientras que nos permite imaginar solamente a medias. Lo imposible y lo absurdo mueren digeridos en su camuflaje imperceptible con lo posible, matando así la fantasía. (53)

Ahora bien, tal como aprendimos en la escuela primaria, la narración tiene como mínimo tres momentos (principio, nudo y desenlace). Si en la historia que nos interesa contar *El aula* y *La acera* son las dos primeras fotografías a las que recurrimos, *La pileta* (1999/2019) es el tercer eslabón.[6] La obra posibilita vivenciar de manera simultánea dos puntos de vista: mirarla desde afuera y descender las escaleras para caminar por el fondo. Numerosas son las imágenes que compartieron en las redes sociales quienes participaron de esta propuesta. El acto de descender las escaleras, el efecto de la luz y la pregnancia del color turquesa contribuyen a la construcción de una atmósfera onírica e invitan a ser parte de una experiencia estética que podríamos calificar como lúdica.

Sin embargo, si pensamos en que el espectador que agita sus manos en el fondo de la pileta no puede ser percibido con nitidez —y tampoco auxiliado— por quienes lo contemplan desde arriba, el relato de la visita a la exposición de Erlich comienza a narrar una segunda historia. Esto también es un rasgo inherente a todo buen relato. Desde el campo de la literatura, Ricardo Piglia (2000:111) lo describió en sus tesis sobre el cuento:

> Trabajar con dos historias quiere decir trabajar con dos sistemas diferentes de causalidad. Los mismos acontecimientos entran simultáneamente en dos lógicas narrativas antagónicas. (…) El cuento se construye para hacer aparecer artificialmente algo que estaba oculto. Reproduce la búsqueda siempre renovada de una experiencia única que nos permita ver, bajo la superficie opaca de la vida, una verdad secreta. «La visión instantánea que nos hace descubrir lo desconocido, no en una lejana *terra incógnita,* sino en el corazón mismo de lo inmediato», decía Rimbaud.

---

6. Imagen disponible en: https://www.malba.org.ar/evento/leandro-erlich-liminal/

Con un sentido próximo, en el ámbito de la investigación educativa, Jerome Bruner (1986 [1988]:14) emplea la metáfora del paisaje para referirse a las funciones de la narrativa en la enseñanza: «El relato debe construir dos paisajes simultáneamente: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y la intención. (...) El lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los agentes».

La narrativa construida posibilita ir más allá de la secuencia que articula las instalaciones de Erlich y nos sitúa en el contexto del MALBA, para preguntamos por la escena educativa cristalizada, el borde de la vereda anegado por agua servida y las personas que desde el fondo de la pileta agitan sus manos sin que, quienes permanecen por encima de la superficie del agua puedan verlas con nitidez e ir en su ayuda. Son imágenes que perturban y que tras una aparente felicidad nos empujan a performar en primera persona una historia que intensifica nuestra percepción, nuestras emociones y nuestro entendimiento.

Estrategias que ayudan a ver y a comprender

En el inicio de este trabajo recurrimos a una cita de Comenio (1658 [2017]: II), incluida en el Prefacio de *Orbis Sensualium Pictus*: «Así, finalmente, esta escuela sería la escuela de lo sensible, preludio de la escuela intelectual». Su autor propone una enciclopedia visual que concibe como un «recurso para las escuelas» (6), capaz de atraer la atención, mejorar la comprensión y «desterrar los fantasmas de los pequeños huertos de la inteligencia» (7).

El diálogo con su propuesta, nos referimos a la relevancia de las enciclopedias visuales que como docentes elaboramos para ayudar a ver: la imagen de una mesa que permite poner en común acontecimientos de la historia de una universidad centenaria, la metáfora de un puente que articula aportes de diferentes disciplinas y la narrativa visual que, construida a partir de la visita a un museo, busca promover la reflexión meta-analítica sobre las propias prácticas de la enseñanza. Todas son imágenes anacrónicas que atraviesan tiempos y geografías, son compactas y económicas por la capacidad de síntesis y la riqueza de sus derivaciones, son simbólicas por su valor metafórico y altamente poéticas. Rasgos que dan cuenta de su pertinencia y, al mismo tiempo, advierten sobre la importancia de contar con una mirada experta que las contextualice, proponga recorridos y genere procesos críticos.

En síntesis, la incorporación de imágenes faro y narrativas visuales en la enseñanza constituye una estrategia valiosa para reponer la complejidad inherente al campo disciplinar que se enseña y tender puentes entre el conoci-

miento académico y el profesional, las artes, la ciencia, la tecnología y los mundos natural y social.

Referencias bibliográficas

Brando, Oscar (2013). *La escritura de Juan José Saer: la tercera orilla del río,* Computers and Society [cs.CY], Université Charles de Gaulle - Lille III, 2013.

Bruner, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles.* Gedisa.

Cameron, Dan (2019). Atravesar el umbral. En Camnitzer, Cameron y Napier (2019). *Leandro Erlich, Liminal.* MALBA.

Camilloni Alicia (2016). *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica.* Paidós.

Camilloni, Alicia (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En Camilloni Alicia, Davini Cristina, Edelstein Gloria, Litwin Edith, Souto Marta, Barco Susana (1996). C*orrientes didácticas contemporáneas.* Paidós.

Camnitzer, Luis (2019). Los órdenes arbitrarios. En Camnitzer, Cameron y Napier (2019). *Leandro Erlich, Liminal.* MALBA.

Campuzano, Giuseppe (2007). *Museo travesti del Perú.* Institute of Development Studies.

Comenius, Iohannes (1658). *Orbis Sensualium Pictus.* Libros del Zorro Rojo [2017].

Dewey, John (1934). *El arte como experiencia.* Paidós [2008].

Didi-Huberman, Georges (2000). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo [2006].

Foucault, Michel (1966). *Las palabras y las cosas.* Siglo XXI [1999].

Hoffmann, Jens (2014). *Curadoria de A a Z. Cobogó* [2017].

Jakobson, Roman (1969). Lingüística y Poética. En *Ensayos de lingüística general*. Planeta [1985].

Litwin, Edith (2004). La tecnología educativa en las prácticas de los docentes. En Álvarez Méndez, de Alba y otros (2004). *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.* Ediciones UNL.

Molinas, Isabel (2018). Tendrás tu cuerpo libre. Performance y política en América Latina. En Copes, Ana y Prósperi, Germán (2018) (Comps.). *Eros y Thanatos en las artes y las literaturas española y latinoamericana.* Ediciones UNL.

Piglia, Ricardo (2000). *Formas breves.* Anagrama.

Wechsler, Diana (2015). *Pensar con imágenes.* UNTref.

APARTADO 4

Pensar y decidir la formación
más allá del aula

La enseñanza adaptada a la emergencia en la Universidad de la República (Uruguay)

Mercedes Collazo

El trabajo presenta algunos apuntes y reflexiones iniciales sobre el desarrollo de la enseñanza en línea en la Universidad de la República (Udelar) en el año 2020. En primer lugar, se describen los resultados generales de las encuestas realizadas a coordinadores de carreras, docentes y estudiantes, destinadas a evaluar el grado de sostenimiento de la formación de grado durante el primer semestre del año lectivo. Se identifican, asimismo, los principales avances y limitaciones didácticas y pedagógicas destacados por los actores universitarios. En segundo lugar, se reconstruyen las principales fases por las que transita el desarrollo pedagógico docente, en un proceso de ajuste y perfeccionamiento continuo de recursos y estrategias educativas. En tercer lugar, se plantea la necesidad de una revisión del cumplimiento de los lineamientos pedagógicos institucionales que guiaron la adaptación a la emergencia, con la finalidad de reconocer transformaciones de mayor profundidad en las prácticas de enseñanza en línea, aún prolongadas en el tiempo.

La preservación del derecho a la educación universitaria

Declarada la emergencia sanitaria, la meta principal que se fijó la Udelar fue el sostenimiento del derecho a la educación. Para ello se movilizaron una variedad de recursos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje en línea que facilitaran la más amplia disponibilidad tecnológica y comunicacional, con especial atención en los núcleos más vulnerables (Udelar, 2021).

En términos de cobertura educativa los estudios muestran que, durante el primer semestre de 2020, el 73 % de los cursos de grado fueron virtualizados de forma completa, el 23 % virtualizados parcialmente y un 4 % de los cursos postergados (Collazo, Cabrera, 2020). En un total de 99 839 estudiantes inscriptos a cursos en el año 2020, el 84,5 % realizó cursos virtuales (Udelar, Dirección General de Planeamiento Universitario, 2020).

En el segundo semestre del año se alcanza a completar la formación práctica dilatada en el primer semestre y la amplia mayoría de las carreras culmina normalmente el año lectivo. Las carreras que presentan atraso curricular hasta 2021 corresponden fundamentalmente al área de la salud humana

y la química. De este modo, el cierre del año lectivo se realiza de forma casi normal, solo con postergaciones focalizadas en las carreras con componentes de formación práctica profesional muy relevantes y limitaciones externas de desarrollo de pasantías.

Asimismo, el primer estudio sobre actividad estudiantil y rendimientos del primer semestre de 2020 muestra un importante mantenimiento del compromiso estudiantil e incluso una mejoría relativa en un número relevante de carreras (Errandonea *et al.*, 2020). Resta disponer de un balance completo del año lectivo que permita valorar si se lograron sostener los niveles de actividad prepandemia y eventualmente amortiguar o profundizar los procesos de desigualdad educativa.

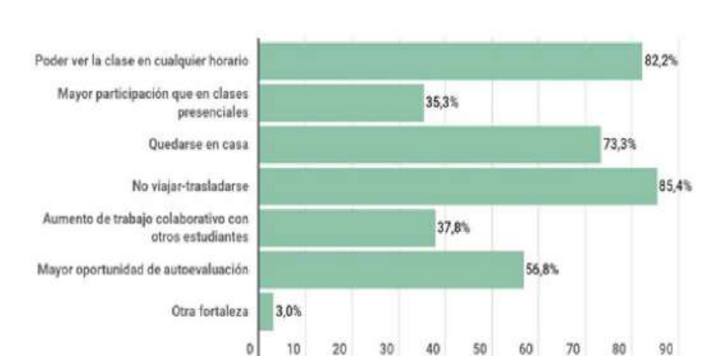
El principal avance didáctico: la diversificación educativa

El principal avance institucional que podemos identificar a nivel docente, tiene que ver con la potenciación de los procesos de diversificación educativa, de elaboración de recursos, estrategias de enseñanza, estrategias de evaluación, instrumentos de comunicación, etcétera.

La Ordenanza de Estudios de Grado (2011) que regula las carreras universitarias de la Udelar definió en sus orientaciones de enseñanza promover «la más amplia diversificación de modalidades organizativas y de uso de recursos a fin de contribuir a la igualdad de oportunidades educativas, garantizando su calidad» (2011:10). La emergencia sanitaria es claro que ha constituido una oportunidad imprevista de desarrollo de este principio pedagógico.

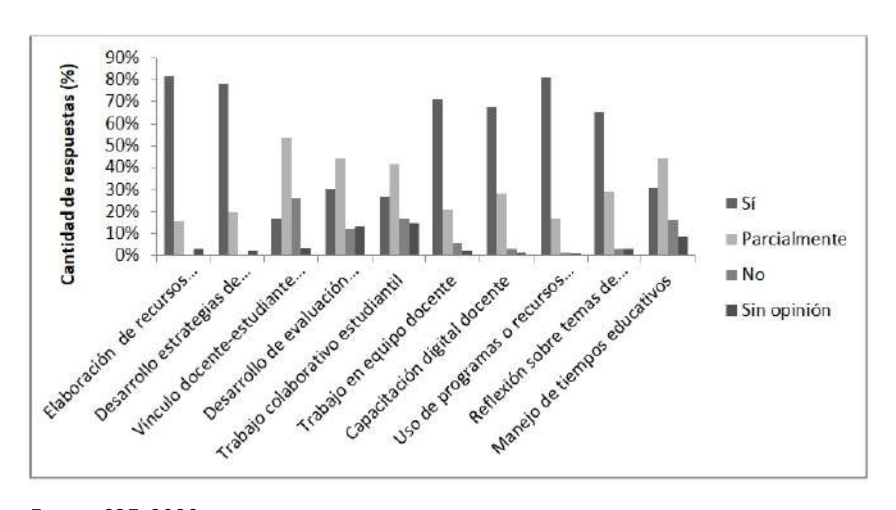
Entre los principales logros identificados por los estudiantes y los docentes, se destaca el enorme avance en la elaboración de recursos educativos, especialmente de las clases grabadas, que permiten la recuperación del conocimiento de forma permanente (Dirección General de Planeamiento Universitario, 2020). Existen indicios además que la apertura de los cursos y el intenso trabajo en equipo docente, han permitido mejorar la calidad de muchas propuestas educativas. Asimismo, las coordinaciones de carreras destacan favorablemente el trabajo académico en equipo, la capacitación técnica docente, el uso de nuevos recursos informáticos y la reflexión general sobre temas de enseñanza (Collazo, Cabrera, 2020). Los tiempos docentes dedicados a la enseñanza de grado en la primera mitad del año fueron superiores a lo normal, lo que permitió posiblemente por primera vez una reflexividad pedagógica institucional más concentrada (Dirección General de Planeamiento Universitario, 2020).

Tabla 1. Encuesta a estudiantes: Fortalezas asociadas a la enseñanza virtual.



Fuente: DGPLAN, 2020.

Tabla 2. Encuesta a coordinadores de carreras: Aspectos positivos identificados.



Fuente: CSE, 2020.

La principal debilidad identificada: la limitación del vínculo pedagógico

En el plano de las carencias, es claro que el centro de las dificultades pedagógicas estuvo focalizado en cierta sobrecarga de las actividades de aprendizaje y en los límites del vínculo educativo a distancia, destacado tanto por

los docentes como por los estudiantes, de un modo probablemente más relevante en las carreras masivas. Es evidente que las instancias sincrónicas y en general las estrategias de comunicación resultaron insuficientes, mostrando con claridad los límites de una enseñanza en línea que no pudo ser planificada en términos de verdadera educación a distancia. Por otra parte, la preocupación por la evaluación a distancia ha sido una constante en los ámbitos de gestión curricular y docente, sin una resolución plenamente adecuada y que de garantía en todos los casos.

Tabla 3. Estudiantes. Dificultades asociadas a la modalidad virtual.

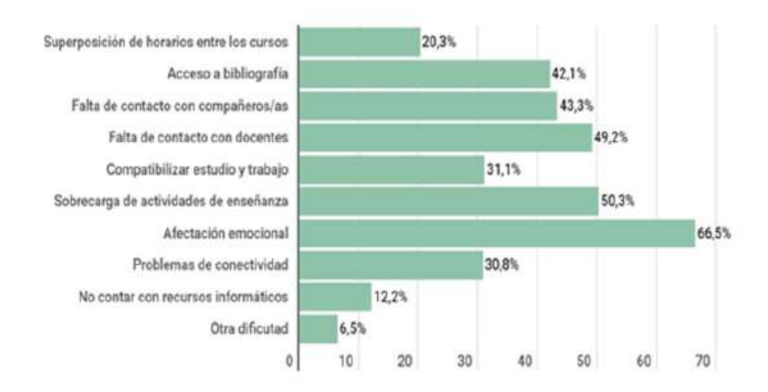
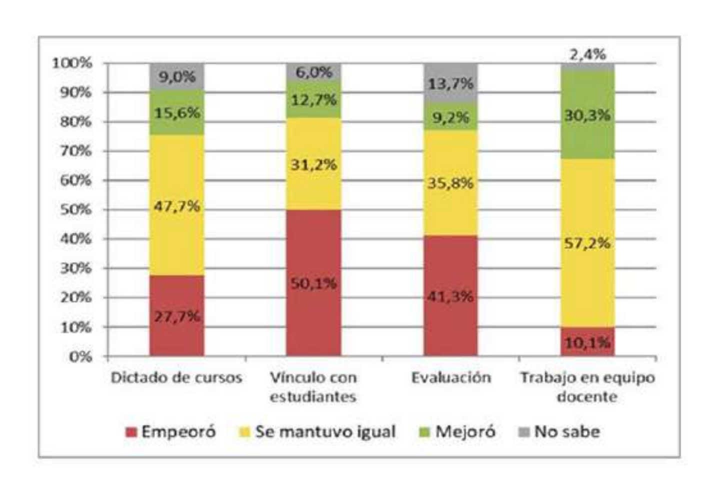


Tabla 4. Docentes: ante la nueva modalidad de enseñanza virtual.



No obstante, y más allá de los importantes límites de la experiencia colectiva, llama la atención el alto nivel de satisfacción de los diferentes actores universitarios con un proceso de reinvención pedagógica que deja un saldo esencialmente positivo y cierta percepción de que los objetivos políticos educativos buscados, fundamentalmente en términos de sostener la enseñanza universitaria, fueron cumplidos a cabalidad.

Tabla 5. Nivel de satisfacción.



Grado de satisfacción	Grado docente 1	2	3	4	5	Total
Muy satisfecho/a	17,9%	19,6%	22,4%	23,1%	25,0%	20,4%
Satisfecho/a	53,0%	57,0%	54,2%	56,6%	56,8%	55,2%
Ni satisfecho/a ni insatisfecho/a	16,3%	12,3%	13,1%	10,3%	9,4%	13,3%
Insatisfecho/a	10,6%	9,6%	8,3%	7,8%	7,8%	9,3%
Muy insatisfecho/a	2,2%	1,5%	2,0%	2,2%	1,0%	1,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0%

Etapas del desarrollo pedagógico docente

En este largo proceso de adaptación a la emergencia se identifican cuatro grandes momentos del desarrollo pedagógico docente.

Un primer momento de incertidumbre y ansiedad que se tradujo rápidamente en una gran movilización de las capacidades docentes para lograr establecer y mantener el contacto con los estudiantes, reorganizar la enseñanza, capacitarse de acuerdo con cada punto de partida, crear nuevos recursos educativos —con un protagonismo de las clases grabadas— definir nuevas estrategias de enseñanza y formas alternativas de evaluación de los aprendizajes. El principal andamiaje estuvo en manos de las comisiones y coordinaciones de carreras, las unidades de apoyo a la enseñanza y las unidades informáticas. Se trató de un primer semestre que muchos sintetizarían con la expresión «se hizo lo mejor que se pudo», a partir de un gran compromiso docente y estudiantil, con altas horas de dedicación y un importante nivel de agotamiento.

Un momento posterior de recuperación de cierta serenidad, fruto de la adquisición de experiencia y el logro de una mayor versatilidad tecnológica.

Ello permitió desarrollar un segundo semestre más ordenado, aunque con mayor cansancio, y finalmente completar el año lectivo. El mayor estrés estuvo focalizado en la resolución de la evaluación a distancia.

Un tercer momento de continuidad de la virtualidad —no esperada— que exige desde la perspectiva de muchos docentes un nuevo contrato pedagógico, como resultado del balance de la experiencia 2020. El tercer semestre de emergencia ha supuesto una mejora de los recursos y el ajuste de las estrategias de enseñanza, pero a la vez la manifestación de la preocupación por rehabitar el aula virtual, los espacios de encuentro sincrónicos, de una manera diferente: con menor soledad docente (cámara prendida), con mayor participación estudiantil, con más capacidad de encuentro entre estudiantes, con mejores niveles de empatía.

Un cuarto momento será el de la vuelta a la vida universitaria presencial, sin retorno al punto de partida; será el momento de evaluar la incorporación de múltiples aprendizajes individuales, grupales y del colectivo institucional que colaborarán en una mejora de la calidad de la enseñanza y de los procesos de democratización de la universidad. La obsolescencia del formato de clase magistral presencial parece ya definitiva para la mayoría de los actores. Será necesario preservar las buenas prácticas desarrolladas en este tiempo excepcional de experimentación colectiva, consolidar la diversificación de las enseñanzas y romper de forma definitiva con los formatos tradicionales que ya no se ajustan a las necesidades contemporáneas.

Examen de los lineamientos pedagógicos institucionales

La Udelar propuso desde el comienzo de la virtualidad al colectivo universitario algunas directrices pedagógicas básicas para guiar la replanificación educativa (Collazo, 2020).

Estas recomendaciones tuvieron como marco de referencia las definiciones adoptadas, en el contexto de la pandemia, por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) en el sentido de:

> a) *asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no–discriminación (…);* b) *no dejar a ningún estudiante atrás (…)*, en la convicción de que la crisis profundizaría las desigualdades existentes y podría generar otras nuevas*; revisar los marcos normativos y las políticas en curso para asegurar medidas que entiendan la educación como un continuo*, de modo de preservar la no interrupción de las trayectorias educativas. (IESALC, UNESCO, 2020, abril 6)

Resultaba primordial en el primer semestre hacer un especial esfuerzo para motivar la permanencia de los estudiantes de primer año que no habían adquirido, en general, las capacidades de autorregulación del aprendizaje exigidas por la formación superior y no pudieron construir aún grupos de estudio y apoyo. Se visualizaba que el aprendizaje sin presencialidad iba a afectar especialmente la afiliación de la Generación 2020 con perfiles socioeconómicos y culturales heterogéneos y condiciones desiguales para afrontar la emergencia.

Por otra parte, la amplia variedad epistemológica y pedagógica de los distintos campos de formación universitaria exigía soluciones esencialmente idóneas a cada uno de los cursos, pero se entendió posible promover algunas recomendaciones para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación en línea con un carácter más genérico.

Se parte de la idea de un currículo universitario que se caracteriza por su extensión, su fragmentación y, en muchos casos, su alta presencialidad. Esto podría afectar la migración de la enseñanza en el sentido de reproducir las lógicas del formato presencial en los cursos en línea, lo que constituiría una práctica no deseable.

De este modo, la meta fundamental que orientó inicialmente la política institucional fue reducir al máximo la generación de un atraso curricular generalizado que comprometiera las trayectorias educativas de la mayoría de los estudiantes y concebir soluciones alternativas que compensaran las dificultades de participación que previsiblemente podría tener un número incierto de estudiantes.

Se definen así diez principios pedagógicos que jerarquizan las decisiones fundamentales que debían tomarse en materia de currículo, enseñanza y evaluación.

1) Principio de coordinación curricular. Se entendió fundamental el papel a cumplir por coordinadores, comisiones de carreras u organismos afines en el sentido de realizar un seguimiento curricular que garantizara el adecuado equilibrio de contenidos, actividades y evaluaciones entre los cursos, con la finalidad de no sobrecargar el tiempo de trabajo estudiantil.
En este aspecto, los primeros estudios de seguimiento de la enseñanza en línea muestran que hubo un especial esfuerzo de coordinación docente, con tiempos extraordinarios destinados a esta tarea, aunque se observa cierto nivel de sobrecarga en las actividades estudiantiles.

2) Principio de relevancia de los contenidos de la formación. Se sugirió priorizar en la replanificación de los cursos el manejo de los contenidos nucleares de las disciplinas, haciendo una selección de conocimientos que permitiera profundizar conceptualmente en los temas claves y no buscar abarcar

el universo de contenidos previstos para la actividad presencial. La prudencia en la selección de los contenidos se entendió necesaria en todos los cursos, pero muy especialmente en los cursos iniciales de las carreras.
Los procesos de reselección de contenidos no han sido aún evaluados y es probable que resulten muy diversos en el conjunto de las carreras y cursos. Esta experiencia supone una oportunidad invalorable de reajuste y racionalización de un currículo universitario signado por un fuerte *contenidismo*.

3) Principio de significatividad de los aprendizajes. Se recomendó planificar actividades de aprendizaje que resultaran significativas para el estudiante en el sentido de poner en juego procesos cognitivos complejos, de elaboración personal y aprendizaje comprensivo, y no de mera movilización y reconocimiento de datos o información. Para ello podría resultar particularmente apropiado y enriquecedor promover el aprendizaje colaborativo de modo de estimular procesos de construcción de conocimientos y circulación de saberes entre pares.
Los primeros estudios muestran indicios de cierto déficit en lo que refiere a las actividades de aprendizaje colaborativo promovidas por los docentes. Se trata de un punto clave a profundizar en la perspectiva de avanzar hacia un modelo pedagógico enriquecido, de carácter multidimensional.

4) Principio de dosificación y disponibilidad de los materiales de estudio. Los cursos debían facilitar el material de estudio e indicar con precisión las lecturas a realizar con criterios de ponderación. No parecía una circunstancia apropiada para búsquedas bibliográficas autónomas ni profundizaciones extensas, especialmente en los cursos iniciales. Se aconsejó brindar guías de trabajo al estudiante de modo de facilitar la regulación personal del proceso de aprendizaje. Tener también especial cuidado con la accesibilidad de materiales educativos digitales en las situaciones de discapacidad.
Hubo un especial esfuerzo en facilitar el acceso a los materiales de estudio en un momento de imposibilidad de uso de las bibliotecas universitarias, no obstante, queda pendiente realizar mayores esfuerzos para la accesibilidad a los materiales educativos digitales para estudiantes con diferentes discapacidades.

5) Principio de uso de recursos accesibles y diferidos. La selección de recursos educativos para la enseñanza en línea debía reconocer las diferencias de posibilidades de acceso y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, por lo que se sugirió que los archivos que debía cargar y/o descargar el estudiante fueran de tamaños limitados y que cada recurso de aprendizaje empleado permaneciera disponible en la plataforma u otro repositorio para su uso diferido.

El acceso diferido a todos los recursos educativos, especialmente las clases grabadas en sus diferentes formatos, es el punto más alto de la evaluación estudiantil, constituyendo un recurso didáctico que probablemente llegó para quedarse de forma definitiva.

6) Principio de comunicación dialógica. Se sugirió planificar y reservar los momentos de encuentro directo o sincrónico con los estudiantes para promover el intercambio de ideas, aclaraciones, profundizaciones, reflexiones, debates que colaboraran en los procesos de construcción del conocimiento individual y colectivo.
Como vimos, el vínculo pedagógico fue el componente más afectado, especialmente en los grupos más masivos. Se trata de una dimensión claramente insustituible de la presencialidad.

7) Principio de consistencia entre enseñanza y evaluación. Se orientó en esta circunstancia preservar la necesaria consistencia del proceso educativo, cumpliendo el criterio de que solo debían ser evaluados los contenidos nucleares que se seleccionaran para el dictado del curso en línea. En el caso de los cursos iniciales y troncales de las carreras como criterio imprescindible. Asimismo, se indicó cuidar la coherencia entre la complejidad de los procesos cognitivos que pone en juego cada curso y la propuesta e instrumentos de evaluación aplicados.
Probablemente este constituya uno de los aspectos fundamentales a profundizar a los efectos de analizar la consistencia efectiva entre los procesos de replanificación de la enseñanza y la instrumentación de las evaluaciones.

8) Principio de evaluación formativa. Se recomendó jerarquizar los procesos de evaluación formativa y concebirlos como un insumo relevante de la evaluación certificadora. Se entiende que la enseñanza en línea constituye una modalidad potencialmente privilegiada de desarrollo de procesos de evaluación formativa a lo largo de todo el curso, facilitando la devolución grupal e individual de logros, dificultades, abordaje de errores, indicaciones de reescritura, recomendaciones de mejora, etc., ya que esta se estructura primordialmente sobre la base de la actividad estudiantil y de la puesta en juego de su producción personal.
Existen indicios de una amplia diversificación de instrumentos y modalidades de evaluación, en muchos casos con importantes avances en los procesos de evaluación formativa. No obstante, las dificultades en las pruebas masivas a distancia son aún un punto de controversia y requieren regulaciones y mayores respaldos tecnológicos.

9) Principio de confianza y transparencia en el vínculo educativo. En este nuevo escenario se visualiza fundamental que los actores educativos establezcan un vínculo de mutua confianza y compromiso sostenido a lo largo del proceso de modo de alcanzar los resultados buscados, procurando no posicionarse a priori en una posición de incredulidad y reconociendo que se trata de una situación educativa nueva y experimental para todos.
   El grado de satisfacción que muestran tanto estudiantes como docentes con la experiencia inicial, puede ser un indicio de la generación de un clima educativo adecuado a la circunstancia.

10) Principio de flexibilidad normativa. El desarrollo de la enseñanza y la evaluación en línea, así como las medidas que se debían adoptar para preservar la continuidad educativa de todos los estudiantes exigían además una flexibilización normativa que involucrara los regímenes de cursado, evaluación y previaturas o correlatividades. Asimismo, podría requerir acciones compensatorias o complementos de formación diseñados para cada situación de avance estudiantil.
   La flexibilidad normativa fue generalizada en las carreras de grado, así como la proyección de compensaciones y complementos de formación para situaciones particulares del currículo.

En suma, superada la situación de emergencia, la Udelar requiere capitalizar este valioso aprendizaje institucional a través del estímulo a la evaluación y la investigación de la enseñanza en línea en los diversos campos de formación, identificando sus posibilidades y límites actuales. A la vez promover profundizaciones pedagógicas que permitan reconocer prácticas mejoradas, enriquecidas o innovadoras que contribuyan al impulso de nuevas políticas institucionales de renovación pedagógica y democratización de la enseñanza universitaria en un sentido cada vez más ampliamente inclusivo.

Referencias bibliográficas

Collazo, Mercedes (2020). *Enseñanza en línea. Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.

Collazo, Mercedes, Cabrera, Carolina (2020). *Enseñanza en línea. Principales resultados de la encuesta a las direcciones de carreras. Situación a mayo 2020*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.

Errandonea, Gabriel, Pereira, Leandro, Orós, Carla, Yozzi, Mariana, Moreira, Natalia, Clavijo, Emiliano (2020). *Informe comparado de registros de resultados en SGAE, de estudiantes de las generaciones de ingreso 2019 y 2020*. Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.

IESALC UNESCO (2020). *Informe COVID–19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.

Udelar (2011). Ordenanza de Estudios de Grado y otras Formaciones Terciarias.

Udelar, Dirección General de Planeamiento Universitario (2020). *Principales resultados de la Encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020*.

Udelar, Dirección General de Planeamiento Universitario (2020, julio 27). *Principales resultados de la Encuesta a docentes de la Udelar sobre la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre de 2020*.

Udelar (2021). *La Universidad de la República frente al SARS–COV–2*. Ediciones Universitarias.

Vera cartonera: ¿«a contramano del mundo»?

Analía Gerbaudo

Se rueega insertar (como decía Derrida)

> Una narración es una forma de verdad, o por lo menos de búsqueda, y yo sigo confiando en las formas del relato para apuntar soluciones que sirvan a otros a simplificar el camino hacia la felicidad. Verdad, belleza y felicidad. A contramano del mundo. (2018:6)

El logro no es mío sino de Fernando Callero, quien estuvo en los comienzos del proyecto que daría lugar a Vera Cartonera: se trataba de una primera experiencia de extensión denominada «Tras la huella de la Mandrágora» de la que participamos muchos de los que continuamos luego en esta nueva experiencia, más amplia, más pretenciosa. Ya en este nuevo marco, gracias a la inteligencia sensible de Federico Coutaz, logramos publicar una de sus tremendamente intensas, bellas, profundas y dolorosas columnas de Pausa en un libro que reúne a las mejores voces de la escritura entre joven y no tan joven ya de Santa Fe entre quienes se cuentan varios de los directores de las colecciones de nuestro equipo (cf. Venturini, Santiago y otros, 2020).

Esta presentación está escrita en su memoria, entre tantas otras razones, porque Vera cartonera es un proyecto animado por un lema: «libros hechos con amor». Al «Fer» que también supo escribir sobre el amor como escribió luego sobre el dolor, estos apuntes que empiezan con su idea de narración. Una idea que atraviesa los textos de nuestra editorial, incluso los de ciencia: quienes participamos de Vera no hacemos otra cosa que contar historias. Historias sobre nuestros descubrimientos. Historias tramitadas desde esa forma de escritura que reconocemos como literatura.

¿Quiénes somos?

Vera cartonera es una editorial argentina inspirada en las prácticas de Eloísa Cartonera y de La Sofía cartonera (Universidad Nacional de Córdoba). Lo distintivo de nuestro proyecto es su institucionalización de doble pertenencia en una universidad pública y en el organismo de investigación más importante

del país fundado en 1958: el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). En verdad generamos una articulación inédita entre el Centro de Investigaciones Teórico Literarias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, el Programa de Promoción de la Lectura de Ediciones UNL y el Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral, unidad de doble dependencia UNL–CONICET.

Esto tiene consecuencias en la propuesta editorial: el catálogo incluye literatura junto a divulgación científica y cultural en campos que van desde las ciencias biológicas hasta las ciencias humanas y sociales. Se trabaja con recetas de cocina, literaturas para las infancias, poesía, narrativa, crónicas, textos destinados a la comunicación pública de la ciencia. Hay colecciones que tratan problemáticas determinadas como cuestiones de género, trabajos de memoria, reflexiones sobre la lengua, críticas de cine, problemas de enseñanza (nuestro catálogo actual presenta títulos en algunas de estas colecciones: las restantes están en preparación).

El equipo que trabaja en Vera cartonera está formado por escritores, científicos, traductores, profesores, diseñadores, periodistas, comunicadores sociales, estudiantes y realizadores audiovisuales.

El nombre de la editorial tiene una justificación que incluye varios sentidos: la continuidad con la práctica de las editoriales cartoneras de elegir un nombre de mujer; la alusión al lugar de producción, es decir, nuestra ciudad, Santa Fe de la Vera Cruz; la referencia a las orillas que también signan nuestro habitar dado que Santa Fe está rodeada por ríos; la insinuación de cierto modo de ver el mundo que fantasea con alguna pretensión de «verdad» y el envío a la planta de nombre científico *Vicia–sepium,* comúnmente llamada «vera». Este último sentido se recoge en el sello creado, en principio, para imprimir de modo manual en el interior y en el exterior de cada libro.

Funcionamiento

La editorial es gobernada a través de un consejo formado por la directora, cada uno de los directores de las colecciones, dos representantes por los graduados, dos por los estudiantes, los responsables del área de comunicación y la responsable de la conexión con el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), organización a la que le compramos el cartón con el que fabricamos las tapas de nuestros libros. Este consejo define los títulos a publicar, aprueba o rechaza propuestas de nuevas colecciones y asesora a la directora en todas las decisiones institucionales respecto de Vera cartonera.

Para integrarse al equipo es necesario aprobar el curso de formación que cada año se destina a nuevos aspirantes, así como participar de los Encuentros Vera cartonera. Nano–intervenciones con ciencia y literatura, en los que, además de presentarse cada nuevo título, se discuten los fundamentos teóricos de las decisiones editoriales (por ejemplo, criterios seguidos en el armado de las colecciones, en cada uno de los libros del catálogo, en el diseño, etc.) y se planifican actividades de formación permanente de los y las integrantes.

Los títulos del catálogo son propuestos por cada director de colección y sometidos a evaluación del consejo editor. En algunos casos de difícil votación, se recurre a dos evaluadores externos (escritores y/o investigadores del CONICET según el título en cuestión). Publicamos 10 a 20 títulos por año que difundimos de forma conjunta vía las redes sociales; setiembre es el mes elegido para este lanzamiento.

Fundamentos teóricos

Contra el «eso no es para nosotros»

En 1964 Bourdieu publica junto a Jean Claude Passeron *Los herederos.* Los *estudiantes y la cultura.* Preocupados por la naturalización de las desigualdades y su reproducción por el sistema educativo francés, organizan un trabajo estadístico en función de analizar el lugar del «privilegio cultural» en el ingreso a la universidad (recordemos que en Francia, como en varios países de América Latina, el acceso a la universidad no es irrestricto sino que requiere resolver con éxito instancias de examen previas). Los datos que recogen dan cuenta del origen social de los estudiantes, sus recursos económicos, la categoría socioprofesional del padre y del abuelo, el consumo semanal de obras artísticas, etc. Esos resultados, yuxtapuestos, desnudan correlaciones entre desempeño en los primeros años con origen social, manejo de la lengua, sexo, lugar de residencia, etc. Dicho rápidamente: sus convincentes argumentos cuestionan un sistema que, apoyado sobre «el postulado de la igualdad formal de todos los estudiantes, no puede reconocer otra desigualdad que la de los dones individuales» (Bourdieu y Passeron, 1964:103). Por ejemplo, la dificultad para comprender un contenido se suele reducir a un problema de estudiantes más o menos capaces o, en su defecto, más o menos laboriosos sin atender la condición de «desfavorecidos por su origen social» (103). Esta consagración excluyente de la ideología del don y/o del esfuerzo conduce a la reproducción de las desigualdades y a la legitimación de los «privilegios culturales» (106) de las clases favorecidas, es decir, de los «herederos», de los que reciben, como por

«ósmosis», un capital cultural del que se han apropiado como si se tratara de un «bien de familia».

Bourdieu y Passeron continúan su investigación en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970): en esta ocasión expanden la muestra para volver sobre las mismas cuestiones, levemente desplazadas hacia la atención respecto de cómo el sistema escolar ratifica la estructura de la distribución social del capital cultural. Lejos de una posición determinista, desestiman terminantemente la naturalización de todo estado del orden social: «Es porque conocemos las leyes de reproducción que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar» (1989:173), sentencia Bourdieu algunos años más tarde. Es en ese sentido que piensa a la sociología como «deporte de combate» (Carles, 2001), es decir, como instrumento que sirve para «defenderse» (Carles, 2001): es porque conocemos el funcionamiento de algo que podemos (atenuamos, menos entusiastas: al menos fantasear con la posibilidad de) intervenir en su transformación. «No hay conciencia del papel de la cultura en la dominación» (1989:173), asevera. Y su apóstrofe incisivo sigue: «La enajenación cultural excluye la conciencia de la enajenación» (1989:173).

«Eso no es para nosotros» es una frase expandida entre los sectores populares respecto de ciertos bienes de consumo cultural identificados con la «alta cultura» y con la universidad: Bourdieu obtiene este dato a partir de una encuesta que aplica a una muestra de 1217 personas. El resultado, publicado en 1979 en *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, interroga la escandalosa abstracción con la que suele tratarse el concepto de «gusto» mientras pone de manifiesto la correlación entre «gustos de clase», «estilos de vida» y distribución desigual del capital cultural: así mientras las clases populares tienden a la «elección de lo necesario» naturalizando su apartamiento de ciertos consumos culturales, quienes frecuentan estos consumos desde temprana edad, por lo general, pertenecientes a los sectores medios y altos, suelen manejarse como si estos fueran «bienes de familia» (Martínez, 2007).

Inspirados en Bourdieu y en su estímulo a las intervenciones, aunque mínimas (tan pequeñas que, siguiendo a Avital Ronell, las llamamos «nano–intervenciones» [2008, 2011]), inspirados en sus combates contra la distribución desigual de los capitales culturales, creamos el proyecto editorial *Vera cartonera*.

La hospitalidad

Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre De l'hospitalité (1997) es un libro escrito a dos voces: en las páginas de la derecha, se transcriben dos sesiones de un seminario en el que Jacques Derrida, por 1996, despunta su ética de la hospitalidad; en las de la izquierda, Anne Dufourmantelle comenta esas clases.

Apartándose de la lógica de la tolerancia que supone un implícito principio de superioridad moral respecto de aquel al que se «tolera» (un principio derivado, en parte, de la tradición cristiana de la que se desprende [Derrida 2001a:54]), Derrida desarrolla una ética que responde al otro–radicalmente–otro, no sin dejar entrever las tensiones que dicho desafío implica. En principio es la ambivalencia de las palabras la que suscita su atención: hostis en latín aloja los sentidos tanto de extranjero como de enemigo. La etimología habilita la reflexión respecto de los sutiles pasajes entre la hospitalidad y la hostilidad sobre los que Derrida alerta vía el término *hostipitalité* (Derrida 1997:45). Sus planteos «solicitan» cómo trabajar desde una lógica hospitalaria que no raye en la condescendencia, en el paternalismo, en la buena conciencia del deber cumplido y en el narcisismo (Derrida, 2001b); cómo hacer que términos como «respeto del otro» o «apertura al otro» escapen a los latosos usos moralizantes, sujetos por lo general a prácticas previsibles, para suscitar intervenciones que se saben, justamente por esta posición, en conflicto: «esta hospitalidad es cualquier cosa menos fácil y serena», aclara Derrida durante una entrevista (2001a:51).

Esta dificultad viene dada por la tensión que intentaremos exponer arriesgando algunas analogías: podríamos afirmar que para Derrida la ética de la hospitalidad incondicional es a las prácticas lo que la justicia es al derecho, lo que la democracia por–venir es a nuestras democracias. En cada caso se trata de una meta que obedece al imperativo de no descansar en la «buena conciencia del deber cumplido» para atender a lo que falta así como a las cristalizaciones que inmovilizan, que impiden «parpadear» (cf. Derrida, 1990) y/o hacer lugar, hospitalariamente, a lo imprevisible, a la emergencia monstruosa del «acontecimiento» (Derrida, 2003). Lo que Derrida interroga, en cada caso, va mucho más allá del lenguaje o de un hacer disciplinar o de un conjunto mayor como las «humanidades»: es otro pensamiento de lo posible (de la vida posible) lo que estas solicitaciones impulsan a través de operaciones practicadas desde una lengua, desde una disciplina y desde las humanidades. Se trata de promover un pensamiento que haga lugar a lo aún no imaginado, a lo no previsible, a lo fuera de cálculo, al «acontecimiento» nunca contenido en las especulaciones más o menos previsibles sobre el futuro.

Intentar materializar esta ética a través de nuestras prácticas es nuestro desafío: trabajar día a día con quienes no se comparten asunciones teóricas ni estéticas ni políticas enriquece tanto la propia argumentación al exponerse al ejercicio de confrontar con fundamentos y razones como la definición misma del proyecto de Vera cartonera. Por otro lado, esta posición ética explica, en parte, la diversidad de su composición: diversidad de procedencias disciplinares y de posiciones de sus integrantes, diversidad de géneros incluidos en el catálogo, diversidad de perspectivas de gestión de las prácticas. Tal vez podamos enseñar bastante más que una lógica de producción y de circulación de bienes culturales alternativa a la del mercado mientras trabajamos en esta producción y circulación de bienes culturales desde esta lógica que se quiere y se imagina alternativa a la del mercado.

Actividades antes del COVID–19 y proyectos asociados

Estudiantes, graduados, profesores e investigadores con sede en el Centro de Investigaciones Teórico–Literarias, en el Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (IHuCSo–Litoral, unidad de doble dependencia CONICET–UNL) y en el Programa de Promoción de la lectura (Ediciones UNL), llevamos adelante un plan de acción iniciado en 2015 que nos interesa exponer a los efectos de analizar los conceptos de libro, lectura e intervención que lo sostienen y, finalmente, las fantasías que lo animan.

Si el objetivo fundamental de la editorial es crear nuevos lectores a partir de la modificación de *habitus* (Bourdieu, 1971) respecto del objeto libro (nuestra lucha es contra el «eso no es para nosotros»), es importante tener una amplia propuesta de colecciones que permita ingresar a la lectura empezando por textos que participan de géneros conocidos para pasar a otros menos conocidos.

El contexto de intervención privilegiado por nuestro proyecto está constituido por espacios donde el objeto libro no es un «bien de familia» y/o donde los sujetos sienten que ese objeto «no es para ellos». Si bien tenemos puestos de venta tanto en los pasillos de nuestra facultad como en ferias del libro de la ciudad y de la región, centramos nuestro trabajo en el dictado de talleres de armado de libros y de lectura en escuelas. Para empezar, elegimos dos escuelas de nivel secundario, una de ellas destinada a la educación de adultos. Mientras dictamos talleres en ferias, diferentes profesores de escuelas de la ciudad y de la región nos han pedido que vayamos a sus instituciones: en la medida que el proyecto se consolide y logre buenos resultados en concursos públicos para obtener financiamiento que nos permita asegurar la continuidad de nuestras prácticas, ampliaremos muy paulatinamente el número de espacios de inter-

vención ya que nuestra meta es no discontinuar el trabajo iniciado en todos y en cada uno de los lugares con los que nos comprometemos. Se sabe pero no siempre se tiene en cuenta: las instituciones son habitadas y construidas por personas. En un país con tendencia a las fantasías refundacionales cada vez que se cambia de gestión política, prometer y sostener un trabajo, más allá de los avatares coyunturales, es nuestra meta insoslayable.

Nuestro trabajo busca generar espacios de recepción amorosa de los libros. ¿Cómo lo intentamos? En principio, producimos junto con los estudiantes los libros cartoneros que luego donamos a esas mismas escuelas a las que volvemos a armar talleres de lectura de esos mismos materiales. En el caso de los «puestos de venta» en ferias, la idea es que estos funcionen como una «clase» informal: quien vende en esos espacios los libros de Vera cartonera conoce su contenido, por lo tanto, puede sostener una conversación que va más allá del intento de que el comprador adquiera el producto. Se busca generar un interés tanto en el objeto «libro», en general, como la curiosidad alrededor del contenido de estos, en particular. El libro no se comercializa en librerías convencionales salvo en los puestos de venta de UNL cuyos libreros hayan realizado el curso de formación para los integrantes del colectivo Vera cartonera.

Luego, una marca de nuestros libros es su carácter breve. El hecho de que publiquemos textos cortos no obedece solamente a que la materialidad misma de los libros que producimos exige esa extensión. En verdad se pone en juego aquí una posición desarrollada por Néstor García Canclini en una conferencia dictada en 2018 en la UNL. Se trata de una presentación provocadora que parte de una pregunta incómoda a partir de la que vuelve sobre un «sentido común extendido» (Canclini, 2018:1): «¿son necesarias las universidades?» (1), pregunta el antropólogo. Y sigue: «quizá la pregunta escandalice a profesores, estudiantes o autoridades universitarias. Pero conviene asumir que esa duda se está propagando en los gobiernos, en las empresas e incluso en las familias» (2018:1). García Canclini desenmascara la hipocresía de funcionarios que, mientras públicamente sostienen este discurso y reducen los presupuestos para educación y ciencia, apuestan de modo individual a la construcción de capitales científicos, simbólicos y culturales que los transformarán en una elite indispensable, justamente, por esos capitales adquiridos en las universidades. Se trata de «una forma más de elitización del saber» (2018:7) que, obviamente, afectará a los sectores más desfavorecidos que tienen solo en la enseñanza pública y gratuita una posibilidad para educarse y cambiar, gracias a esa educación, de posición social. «Esta nueva inequidad y su promoción por una derecha que se apropia privilegiadamente de los saberes» es evaluada por García Canclini como «incitante»: se trata de un desafío para las ciencias sociales y humanas que, ante este estado de las cosas, deberán optar por los procesos de «sumisión» o los de «agencia» (2018:7).

Los modos de agencia son variados. El que García Canclini asume supone interrogar «lo que sabemos y lo que saben y hacen los movimientos sociales» (2018:10), por ejemplo, sobre la lectura. Por contraste con el «sentido moderno» de la lectura, muestra por qué «leer ya no significa lo que implicó hasta la mitad del siglo xx, en las primeras etapas de la industrialización» (2018:4). Mientras discute la idea de que «los jóvenes no leen», observa un incremento cada vez más notable de la lectura «por proyectos»: «en vez de elegir qué y para qué leer de acuerdo con los cánones escolares o de la alta cultura, se va leyendo según necesidades coyunturales: para cursar una materia, postularse para obtener una beca o financiamiento para un trabajo o para comunicarse con amigos» (2018:5). Son estas «motivaciones variables» las que contribuyen a explicar «el aumento de las lecturas breves, discontinuas, más próximas al *zapping* televisivo o digital que a las prácticas lectoras lineales, de textos completos, valoradas en la formación escolar» (2018:5). Este aporte desde la antropología nos resulta útil para planificar intervenciones con la lectura desde un catálogo que no se conciba de espaldas a los cambios culturales: se trata de generar interpelaciones no excluyentes que envíen a otras. Lejos de una claudicación o de una postura resignada, intentamos contribuir a modelar nuevos lectores porque apostamos a la lectura de textos como una de las vías privilegiadas en la construcción de agencia.[1]

También el proyecto cartonero modifica los procesos hegemónicos de circulación y de consumo de bienes culturales. Compramos el cartón con el que producimos nuestros libros a precio diferencial al Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE). El viaje del libro del productor al lector es absolutamente artesanal lo que, unido a la sesión de derechos por los escritores y a la absorción del costo del ISBN por la universidad, abarata el precio final que, en el caso de las escuelas, se reduce a $ 0 dado que donamos los ejemplares producidos a la biblioteca de la institución.

El sistema de ventas intenta también favorecer el consumo de los textos del catálogo: si comprar un libro de Vera cartonera en un pasillo de la facultad o en una feria cuesta 1 dólar, comprar dos títulos o tres diferentes irá abaratando ese costo (de ese modo, se paga menos de un dólar por libro). Como se podrá observar, se busca estimular, también a partir de una oferta tenta-

1. Uso este término con el sentido que Judith Butler, inspirada en Derrida, le confiere en *Lenguaje, poder e identidad*: «A diferencia de algunos críticos que confunden la crítica de la soberanía con la eliminación de la agencia, lo que yo propongo es que la agencia comienza allí donde la soberanía declina. Aquel que actúa (que no es lo mismo que el sujeto soberano) actúa precisamente en la medida en que él o ella es constituido en tanto que actor y, por lo tanto, opera desde el principio dentro de un campo lingüístico de restricciones que son al mismo tiempo posibilidades» (1997:37).

dora en términos económicos, la adquisición del libro que resulta incluso un objeto suntuoso para un amplio sector de la clase media baja argentina y de nuestro estudiantado universitario.

Se empieza con actividades muy acotadas y con espacios reducidos a los efectos de que el equipo inicial no se agote ni soslaye las otras prácticas en las que cada uno está comprometido. Se busca sostener en el tiempo este trabajo colectivo a partir de una inteligente estrategia que combine las fantasías de intervención en el campo social y cultural con las condiciones de posibilidad de acción ligadas a la cantidad de voluntarios y a la intensidad del compromiso con la práctica de todo el equipo.

En Vera cartonera se aloja un Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) financiando por la UNL: *Intervenciones con la lectura e inclusión*. Dicho proyecto busca poner en circulación los materiales producidos en las instituciones educativas con las que trabajamos desde nuestros inicios en 2015. Básicamente realizamos tareas de producción de libros cartoneros y de lectura. Los textos producidos se donan a la biblioteca de la institución. Cada año se arman los nuevos textos del catálogo y se renuevan los materiales dañados donados los años previos.

Lucila Santomero, becaria doctoral del CONICET que trabaja en la cátedra Didácticas de la Lengua y de la Literatura de la carrera de Letras de la UNL, y Daniela Gauna, codirectora del PEIS que trabaja en la cátedra de Teoría Literaria I en la misma institución, coordinan estas acciones junto a directivos y profesores de las escuelas. Ambas, además, están diseñando nuevos proyectos que buscan profundizar la incorporación curricular de la educación experiencial en las cátedras universitarias mencionadas. Para ello están formulando sendos Proyectos de Extensión de Educación experiencial que, por un lado, retoman los contenidos de cada materia conectados con el proyecto editorial de Vera cartonera, con su particular circuito de producción y circulación de libros y con sus tareas de intervención; por el otro, en ambos proyectos se introduce a los estudiantes tanto en las prácticas de extensión como en las de investigación, incluida la enseñanza de los protocolos de escritura y presentación de un trabajo colectivo en un congreso que recupera estas experiencias.

Actividades a partir del COVID–19

La urgencia, a partir de la irrupción del COVID–19, fue poner en funcionamiento la página web de Vera. Se trataba de una idea que estuvo desde los inicios del proyecto: lo que hizo el COVID–19 fue acelerar los tiempos. El papel jugado allí por Enzo Ferrante, Doctor en Matemática e Informática e Inves-

tigador del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Señales, Sistemas e Inteligencia computacional (UNL–CONICET), fue clave. Desde su regreso al país como científico repatriado, y desde los inicios de Vera cartonera, mucho antes de que lográramos institucionalizarla, Enzo, junto a Ivana Tosti, directora de Ediciones UNL y coordinadora editorial de Vera, defendieron la idea de domiciliar los libros en la web en acceso abierto e incluso de lanzar, cada año, el catálogo en ambos formatos. De hecho antes de que los libros se alojaran en nuestra página (https://www.fhuc.unl.edu.ar/veracartonera/) estuvieron disponibles en el repositorio institucional (https://www.unl.edu.ar/editorial/index.php?act=showPagina&id=27) gracias al enorme trabajo de coordinación de diferentes sectores gestionado por Ivana Tosti.

En ese proceso los diseñadores y Mariana Perticará, licenciada en Comunicación Social, desempeñaron un rol crucial. La página historiza sutilmente nuestros cambios tanto en el diseño de las tapas de nuestros libros como en los sellos. Por ejemplo, incluye el primer sello que utilizamos en las ediciones en papel creado por Sol Talin, luego reformulado por Carolina Vazquez y finalmente, definido tal como lo usamos hoy, por Julián Balangero, quien además compone todos nuestros libros.

Las discusiones sobre el diseño de nuestros objetos y sobre las lógicas de comunicación nos llevan mucho tiempo: nos importa justificar cada decisión que tomamos y que quienes participamos en *Vera*… podamos entender por qué hacemos lo que hacemos y aportar críticamente siempre que ello suponga mejorar las prácticas. Nos importa acercar objetos que combinen belleza y simplicidad:[2] articulación estratégica destinada en particular a los lectores por–venir, es decir, a aquellos que nos obstinamos por contribuir a crear.

2. En nuestra presentación del proyecto y del catálogo de *Vera cartonera* en la École des Hautes Études en Sciences Sociales, Christian Jouhaud observó: «claramente, no se trata de un proyecto popular» (cf. Gerbaudo, 2019). Retomo la observación dado que permite reforzar el concepto de «apropiación" (Derrida, 2001a) que ronda esta presentación y que atraviesa nuestras prácticas: efectivamente, no se trata de un proyecto popular. Se trata de un proyecto que reinventa herencias, algunas inspiradas en prácticas populares, para llevarlas a otro lado: la música de cumbia y los colores chillones que se utilizan en los carteles que promocionan sus recitales, el cartón recogido por los cartoneros y revalorizado desde Eloísa cartonera que rompe el molde de los circuitos de producción–circulación–distribución editorial mundial provocando un inaudito movimiento Sur–Norte, la literatura y la producción científica nacional y regional, la extensión y la comunicación pública de la ciencia, la docencia y la investigación, la lógica del cooperativismo traducida a formato institucional bajo la forma del don del tiempo, el cuidado obsesivo en el acercamiento de los mejores y más bellos materiales en proyectos de intervención con la lectura en zonas desfavorecidas llevados adelante en Tucumán por Rossana Nofal (2006) son algunos de los elementos que impulsaron la emergencia de Vera cartonera.

Contar con el catálogo de *Vera…* en versión digital disponible en línea en acceso abierto bajo licencia *Creative Common* diversifica y potencia el trabajo que veníamos haciendo antes de la emergencia del COVID–19 y que retomaremos apenas tengamos vacuna y/o antiviral: esa domiciliación aumenta la posibilidad de que sean más quienes lean los textos ya que permite llegar a zonas que van más allá del espacio local. Como defendemos el principio de continuidad de las acciones que iniciamos, desde nuestros comienzos restringimos nuestra intervención a unas pocas escuelas de la provincia de Santa Fe. Ahora, al poner a disposición el catálogo y, a su vez, al acompañarlo con acciones de difusión vía plataforma Zoom y canal de YouTube, al promover su puesta en uso en cátedras de educación superior y en escuelas secundarias, sabemos que llegamos a destinatarios que están más allá de Santa Fe, más allá de Argentina. En un mundo empobrecido como consecuencia de lo que la pandemia ha generado, poner a disposición estos libros tan cuidados es importante: a imitación de lo que hacía Washington Cucurto desde su emblemática Eloísa cartonera, tratamos de que lo que generamos desde Vera sea una «buena noticia». Como Eloísa… que también nació ligada a una crisis, la de 2001, en estos tiempos de esta nueva crisis generada por la pandemia es importante intervenir aportando «buenas noticias».

También queremos cooperar con los y las docentes que están haciendo un esfuerzo didáctico enorme por adaptar las configuraciones de un aula presencial a las de un aula a distancia con las tecnologías de las que los y las estudiantes disponen. Los talleres a distancia en las escuelas permitieron reforzar la hipótesis que venimos sosteniendo a partir de experiencias previas: en el nivel medio y superior que es donde usamos los materiales de Vera, la educación a distancia ayuda a precisar las decisiones didácticas, en especial en situaciones de complejo acceso a los medios tecnológicos. Daniela Gauna trabajó en una escuela nocturna situada en el norte de la ciudad capital; sus estudiantes no contaban con dispositivos tecnológicos modernos que permitieran ni el trabajo en plataformas como Classroom, Google Sites ni encuentros sincrónicos por Google Meet o Zoom. Es importante resaltar además que el acceso a la conectividad de sus estudiantes era muy precario y, si bien la ciudad de Santa Fe cuenta con acceso a Wifi gratuito en diversos puntos del entramado urbano, eso no ocurre en la zona norte donde está la escuela en la que Daniela intervino junto al equipo. Por lo tanto, se las ingeniaron para generar estrategias que sus estudiantes podían resolver vía WhatsApp: los y las estudiantes se conectaban como podían y cuando podían usando los datos móviles de sus teléfonos celulares. A partir de un seguimiento que exigía reuniones semanales de planificación, los talleres de lectura terminaron replicándose en otras aulas. Esas acciones de orden «nano» que logran contagiar el entusiasmo por

la lectura en épocas complejas como la presente son un estímulo para el trabajo por–venir. La experiencia, además, es importante en términos políticos: se escucha demasiado la expresión «cuando empiecen las clases». A ese comentario ligero le falta un adjetivo fundamental: «presenciales».

Acciones inmediatas y proyecciones

Las acciones son varias y comprenden diferentes planos. Por un lado, respecto de la difusión del catálogo 2019 y 2020, vamos a darle continuidad, aunque de forma virtual, a una serie de encuentros que llamamos Nano–intervenciones con literatura y ciencia: el próximo de este año será en noviembre y busca hacer conocer la página de Vera y el siguiente será en diciembre y busca difundir el catálogo 2020 a partir de un interrogante que conecte a autores, directores de colección y lectores por–venir. Tanto autores como directores deberán responder en cinco minutos una pregunta: «¿Qué van a encontrar los lectores en la colección tal y/o en el libro tal?». Es un juego de envíos y de hipótesis en el que confiamos porque la idea es que funcionen con una lógica de breve clase informal que lleve a estudiantes y lectores por–venir a los libros.

Por otro lado, una parte del equipo formada por escritoras jóvenes y estudiantes está armando un taller de lectura abierto con los textos de nuestro catálogo. Luego, estamos preparando el catálogo 2021; estamos escribiendo las prácticas realizadas en instituciones educativas a los efectos de comenzar a ponerle contenidos a la sección «Derivas didácticas» de nuestra Web. Estamos por publicar junto a colegas de otras universidades un libro que recoge trabajos en extensión y comunicación pública de la ciencia y que busca diseminar dichas prácticas; ese libro, *Más allá de la anécdota*, inaugurará la sección «Diseminaciones» de Vera cartonera.

Y lo que más nos importa: estamos expectantes tanto de una vacuna y/o de un antiviral ya que deseamos retomar el trabajo con el MTE que nos provee el cartón para las tapas de nuestros libros impresos. Como dijo Laura Sterli, representante del grupo en nuestro proyecto, los cartoneros son el «genoma» de Vera (maravillosa apropiación del contenido del libro compilado por Federico Ariel [2019] al que envío).

Tenemos, además, un par de fantasías encadenadas: quisiéramos lograr la capacidad para comunicar a través de este formato de libro cartonero la mayor cantidad de resultados de investigaciones que se produzcan en Argentina porque ello facilitaría que estos llegaran a un público más expandido que colegas o estudiantes, incluso de la propia disciplina, por un lado, y por el otro,

esto supondría que los investigadores apuesten a la extensión y a la comunicación pública de la ciencia.

Nuestra escala de trabajo es de orden «nano»: publicamos pocos libros por año, pero cuidados, muy discutidos con los autores y las autoras, con mucho trabajo de edición y diseño; nos involucramos con pocas instituciones porque defendemos la continuidad y batallamos contra el carácter episódico de las intervenciones. Queremos cosas básicas: que lleguen productos lo más amorosamente tratados a nuestros ahora inciertos destinatarios. Queremos que quienes nos lean perciban nuestro don del tiempo: esa entrega de ese bien preciado por parte de quienes hacemos Vera cartonera.

Referencias bibliográficas

Ariel, Federico, Kornblihtt, Alberto, Gamarnik, Andrea, Rabinovich, Gabriel, Blidner, Ada, Chan, Raquel (2019). *La cultura y el genoma.* Vera cartonera.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean–Claude (1964). *Les héritiers. Les* étudiants *et la culture*. Minuit.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean–Claude (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Minuit.

Bourdieu, Pierre (1971). Campo del poder, campo intelectual y *habitus* de clase. *Intelectuales, política y poder.* Eudeba. Traducción de Alicia Gutiérrez.

Bourdieu, Pierre (1997). Entrevista sobre la educación en *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 145–176). Siglo XXI Editores. Traducción de Isabel Jiménez. 1989.

Butler, Judith (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis. Traducción de Javier Sáez y Beatriz Preciado.

Callero, Fernando (2005). El amor. En *Al rayo del sol.* Ivan Rosado.

Callero, Fernando (2018). *C6 C7.* Nudista.

Carles, Pierre (2001). *La sociologie est un sport de combat*. CP Productions y VF Films.

Derrida, Jacques (1990). Les pupilles de l'Université. Le principe de raison et l'idée de l'Université. *Du droit à la philosophie* (pp. 461–498). Galilée. 1983.

Derrida, Jacques (2001a). ¡Palabra! Instantáneas filosóficas. Trotta. Traducción de Cristina de Peretti y Paco Vidarte.

Derrida, Jacques (2001b). Escoger su herencia. En Derrida, Jaques y Roudinesco, Élisabeth. *Y mañana qué….* (pp. 9–28). Fondo de Cultura Económica. Traducción de Víctor Goldstein.

Derrida, Jacques (2003). Auto–immunités, suicides réels et symboliques. Un dialogue avec Jacques Derrida en Derrida, Jacques y Borradori, Giovanna. *Le «concept» du 11 septembre. Dialogues à New York (octobre–décembre 2001)* (pp. 133–244). Galilée.

Dufourmantelle, Anne y Derrida, Jacques (1997). *Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre De l'hospitalité.* Calmann–Lévy.

García Canclini, Néstor (2018). La universidad vista desde las culturas de los jóvenes. *VII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre la universidad como objeto de investigación.* UNL.

Gerbaudo, Analía (2019). Les maisons d'édition cartonnières en Amérique latine (2003–2019). Une nano–intervention dans la construction de la World Literature». Conferencia discutida por Dinah Ribard (CRH–GRIHL), Judith Lyon–Caen (CRH–GRIHL), Alain Viala (CRH–GRIHL) y Christian Jouhaud (CRH–GRIHL. CNRS). *Groupe de Recherches Interdisciplinaires sur l'Histoire du Littéraire.* EHESS.

Martínez, Ana Teresa (2007). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica*. Manantial.

Nofal, Rossana (2006). Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas en Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana. *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 111–129). Siglo XXI Editores.

Ronell, Avital (2008). Derridémocratie. *Colloque International Derrida Politique*. ENS.

Ronell, Avital (2011). Entrevista en Kaufmann, Vincent (2011): La faute à Mallarmé. L'aventure de la théorie littéraire (pp. 290–296). Du Seuil.

Venturini, Santiago y otros (2020). *Abismo y paseo.* Vera cartonera. Edición al cuidado de Federico Coutaz.

Aportes para la reflexión sobre la inclusión curricular de la extensión en la universidad pública argentina: problemáticas, desafíos y propuestas

Oscar Lossio

Introducción

La extensión universitaria viene mostrando un renovado impulso en distintos países de Latinoamérica desde hace dos décadas. En especial durante los últimos diez años, se ha enriquecido notablemente su corpus teórico a partir de una producción académica valiosa, potenciada con el desarrollo de revistas específicas y con la publicación de libros desde algunas universidades. Además, se han multiplicado las jornadas y los congresos, y se observa un crecimiento exponencial de la cantidad de proyectos en desarrollo.

De manera particular, subrayamos que se viene promoviendo desde distintas universidades públicas argentinas la curricularización de la extensión bajo diferentes marcos teóricos y normativos. Algunas de las denominaciones que reciben los dispositivos institucionales son las siguientes: Prácticas sociocomunitarias (Universidades Nacional de Río Cuarto, de Mar del Plata y de Córdoba), Práctica Social Educativa (Universidad de Buenos Aires), Práctica de Extensión de Educación Experiencial (Universidad Nacional del Litoral), Trabajo Social Comunitario (Universidad Nacional de Avellaneda). Más allá de que cada Universidad, a partir del marco regulatorio definido, de los encuadres teóricos que estos incluyen y de las tradiciones extensionistas de sus docentes, imprimen lógicas propias para el desarrollo de las prácticas de extensión curricularizadas, consideramos que se pueden hacer aportes que sean de utilidad para la reflexión en los diferentes contextos de unidades académicas, carreras, culturas profesionales y asignaturas. Esa es la finalidad que nos proponemos con este artículo al presentar problemáticas, desafíos y propuestas.

Lo que expresamos —a partir de premisas, discusiones, juicios de valor y sugerencias— se basa tanto en nuestro recorrido por el corpus bibliográfico de la extensión y la participación en jornadas y congresos específicos, como por las experiencias recogidas en trece años consecutivos de construcción de propuestas para su inclusión curricular. Además, concerniente a la extensión,

hemos participado en la dirección de proyectos, la gestión, la evaluación de actividades, la investigación e incluso, en los últimos años, hemos avanzado hacia la integralidad de las funciones sustantivas universitarias.

Ese quehacer lo hacemos porque estamos convencidos del compromiso social que debemos tener los universitarios y porque el trabajo conjunto con otras instituciones y sujetos propicia aprendizajes experienciales en los estudiantes y enriquece nuestra formación como docentes. Consideramos que la extensión se debe orientar a la construcción de diálogos fructíferos entre los universitarios y otros sujetos de la comunidad, siempre en torno al conocimiento y a la actuación sobre una problemática de relevancia social y para generar en conjunto alguna propuesta de mejora frente a ella. Señalamos que, además de vivencias satisfactorias y gratificantes, la extensión nos enfrentó con interrogantes, dificultades y límites, los que, a partir de los emergentes en el campo, nos desafiaron y llevaron a repensar la metodología de intervención.

En este artículo presentamos a continuación diez premisas sobre la situación actual de la extensión y de su inclusión curricular. Luego, abordamos el papel que cumplen en torno al compromiso social de la universidad pública. En tercer lugar, nos referimos a la propuesta de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) como la modalidad principal de la inclusión curricular en la UNL. Posteriormente, damos cuenta de porqué consideramos problemática que la extensión pueda quedar como currículum nulo y aludimos también a formas «no genuinas» de su inclusión curricular. A continuación, explicitamos nuestra propuesta en la asignatura Didáctica de la Geografía y, por último, realizamos recomendaciones desde la experiencia recogida.

Diez premisas sobre la extensión y su inclusión curricular

Presentamos, como punto de partida, diez premisas sobre lo que interpretamos podría ser el estado de situación de la extensión y de su inclusión curricular:

1. La extensión universitaria, cuando se cumplen ciertos requisitos, tiene la potencialidad de generar propuestas de mejora ante situaciones problemáticas socialmente relevantes, de propiciar diálogos y de promover procesos de construcción de conocimientos en todos los sujetos implicados, tanto de la universidad como de otras instituciones y grupos de la comunidad.

2. La mayoría de los universitarios que emprenden acciones de extensión tienen muy buenas intenciones y le dedican un tiempo valioso, pero no todos poseen formación teórica específica sobre esta función sustantiva. Como

consecuencia de ello, suelen observarse problemas en la definición de los objetivos y en la pertinencia de ciertas prácticas como extensionistas.

3. Quienes hacemos extensión y quienes proponemos su inclusión curricular con cierta continuidad, podemos constituir un número importante a nivel país, pero somos un porcentaje muy reducido del total de docentes de cada universidad pública y de cada unidad académica al interior de cada una.

4. En los últimos años se ha incrementado notablemente la cantidad y calidad de publicaciones sobre extensión, en gran parte a partir de nuevas revistas específicas. Se evidencia un importante fortalecimiento del marco teórico del campo de la extensión que sirve para justificar la importancia de su inclusión curricular.

5. A pesar de lo expuesto en la premisa anterior, consideramos que aún falta constituir y profundizar el campo de la didáctica de la extensión universitaria.

6. Observamos en la producción escrita y en la socialización de experiencias sobre la extensión dos problemáticas recurrentes: a) una idealización del trabajo de los equipos extensionistas y de los resultados de los proyectos, y b) una omisión intencional de las problemáticas y conflictos que emergen dentro de los equipos universitarios y con relación a los vínculos con otros sujetos de la comunidad.

7. A pesar de que la extensión universitaria fue ganando impulso desde los órganos de gestión y ha adquirido mayor visibilidad a partir de los proyectos, las publicaciones y los congresos específicos, todavía sigue siendo percibida, por la mayoría de los docentes, como una función de menor relevancia frente a la investigación, son pocos los que han construido experiencias significativas y menos aun los que reconocen su marco teórico específico. Por ello, una proporción considerable de profesores no estarían dispuestos a aceptar la inclusión de la extensión en una materia específica y de cursado obligatorio, como parte de los planes de estudio de las distintas carreras.

8. Podemos considerar que existen formas «genuinas» y «no genuinas» de construir y desarrollar propuestas de inclusión curricular de la extensión.

9. La extensión tiene un rol central, aunque no exclusivo, en la visibilización del compromiso social de los universitarios, al tiempo que permite disputar sentido acerca de las finalidades sociales de la universidad pública.

10. La inclusión curricular genuina de la extensión permite a los estudiantes aprehender ese compromiso social y cumple una función primordial en el aprendizaje ya que promueve la articulación entre teoría y práctica. De esta

> manera, se fortalece, pero también se pone en tensión el conocimiento académico, en el ir y venir entre la construcción de propuestas, la ejecución de acciones y el análisis de lo sucedido.

A partir de las premisas precedentes, se podrá comprender que no buscamos la comodidad de un discurso complaciente con el estado de situación de la extensión y de su incorporación curricular. Pensamos que la explicitación de lo que interpretamos que está aconteciendo, puede contribuir para la búsqueda de mejoras en las prácticas concretas, tanto a nivel de la gestión universitaria como de las acciones de los equipos docentes.

Compromiso social de la universidad a través de la extensión y su inclusión curricular

Para comenzar esta sección recuperamos la definición de extensión que propone Arocena ya que nos parece valiosa por su claridad y porque compartimos el sentido que le otorga:

> Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. (Arocena, 2011:11)

Sugerimos que todo equipo que se inicie en la extensión universitaria se posicione en torno a alguna perspectiva para entender esta función, y de este modo «iluminar» la construcción del proyecto en cuanto a sus objetivos y la metodología. Asimismo, quienes hemos emprendido un proceso de formación en la extensión podemos dar cuenta que el hecho de introducirnos en su marco teórico nos llevó a visibilizar un debate más amplio, el referido a las distintas formas de concebir a la universidad pública y a cuáles deberían ser sus finalidades sociales prioritarias. Tomar posición implicaría, por ende, definir cuáles deberían ser aquellos contenidos que integren el currículum de formación de un profesional universitario, independientemente de las diferentes carreras que se ofrecen. De tal modo, reafirmamos que adentrarnos en la teoría de la extensión trae *per se* la discusión de qué tipo de universidad existe, co-construimos e imaginamos, siempre pensando que es un espacio en disputa en el que conviven hegemonías y resistencias, que incluye tanto a los sujetos que integramos la universidad como a otros actores sociales que tienen inte-

reses sobre lo que se debería enseñar y los valores que promueve la educación superior. Y, en consecuencia, tanto los docentes y los estudiantes como esos otros actores, buscamos influir en el currículum.

Explicitamos que la inclusión curricular de la extensión no solo refiere a la dimensión de un plan de estudio, sino también a cómo los docentes median en su desarrollo, participan en su definición y la concretan en una planificación de cátedra y en las prácticas cotidianas. Tal como afirma De Alba (1991), el currículum es una propuesta política educativa que está conformada por aspectos estructurales–formales y procesales–prácticos, en la que se conjugan distintas dimensiones (social, institucional y didáctico–áulica) en las que participan diferentes actores en su determinación, estructuración formal y en su desarrollo efectivo. La mencionada referente remarca los intereses diversos y contradictorios de grupos y sectores sociales, por lo que postula que el currículum puede entenderse como un campo de lucha y de síntesis contradictoria. A su vez, los contenidos que incluye el currículum refieren a posicionamientos explícitos o implícitos, conscientes o no, sobre cómo podrían ser las relaciones entre los universitarios y otros grupos y sujetos de la sociedad. Esos posicionamientos responden, al mismo tiempo, a perspectivas epistemológicas que conllevan a la reflexión sobre qué saberes pueden ser considerados válidos, dónde se encontrarían, en «posesión» de quiénes, cómo se los debería construir y quiénes podrían ser parte de ese proceso.

A modo de ilustración podemos sostener que, en otros momentos, predominó la asociación de la extensión como transferencia, difusión cultural o como una tarea asistencialista, que se correspondía con una tradición arraigada en las universidades vinculadas a su origen elitista y a la reproducción del conocimiento europeizante, colonial y con un marcado sesgo positivista, que reconocía un solo tipo de saber válido, el científico. Si bien esta tradición puede permanecer en las mentalidades de algunos integrantes de las universidades, desde hace décadas se ha profundizado la preocupación por romper con ella a la luz de otras perspectivas epistemológicas. Uno de los frentes desde el cual se ha puesto en tensión esa mirada positivista, particularmente en las últimas dos décadas, es desde el campo de la extensión, a partir de perspectivas que destacan el trabajo colaborativo con los actores de la comunidad, subrayando la construcción conjunta, el diálogo de los saberes académicos y extraacadémicos, y que todos los sujetos involucrados tienen la posibilidad de enseñar y de aprender.

Precisamente, recuperando la crítica que hiciera Freire (1973) al concepto de extensión como invasión cultural y su propuesta de hacer una praxis basada en la comunicación en términos dialógicos, distintos referentes retoman este postulado, aunque para redefinir a la extensión, manteniendo este vocablo.

Tal el caso de Menéndez (2013) que la concibe en su dimensión comunicacional en términos dialógicos para remarcar la interacción de los conocimientos científicos con los saberes existentes en el medio social, lo que lleva a considerar la conformación de un espacio común de interacción donde cada participante es sujeto de conocimiento y no su mero receptor, donde todos se nutren y enriquecen con los aportes de los demás. También recuperamos a Fresán Orozco (2004) que plantea a la extensión como un puente para la comunicación activa y creadora de los universitarios con la sociedad, y destaca el desarrollo de una conciencia de solidaridad mediante la cual los universitarios y los miembros de diversos sectores sociales colaboran en la construcción de situaciones de mayor justicia y equidad, conformando así escenarios para el desarrollo individual y colectivo.

Estos valores de solidaridad, justicia y equidad deberían ser parte constitutiva de la asunción de un compromiso social que se aprehenda durante la formación y que se consolide posteriormente en el ejercicio profesional. Sin lugar a dudas, la extensión permite comprender ese compromiso social que debemos tener los universitarios y que debe ser inherente a la formación ética de los estudiantes.[1] Por lo tanto, no debería pensarse como una retribución al esfuerzo que la sociedad realiza en el sostenimiento de la universidad pública. Al respecto, Contino y Daneri (2016) propugnan la necesidad de pensar en un aula social que permita cuestionar la idea de la extensión como propuesta para devolver a la sociedad algo de lo que hemos recibido en la universidad pública, desde una pretendida moral social. Subrayan la posibilidad de concebir al aula más abierta y flexible, como un espacio permeable, que forme parte de una trama social en un intento de borrar las fronteras binarias entre el adentro y el afuera. Afirman que, de este modo, la extensión deja de ser un acto perimetral, voluntarioso o políticamente correcto, para ser parte constitutiva de la formación de un profesional comprometido con las necesidades del territorio.

1. Consideramos importante señalar, que el compromiso social de la universidad no sólo se pone de manifiesto con la extensión, aunque con ella adquiera mayor visibilidad. En tal sentido, recuperamos a Cano Menoni (2014) cuando menciona que también se explicita a través del conjunto de su quehacer educativo, científico y cultural, y se expresa en sus políticas de acceso, su oferta académica, sus agendas de investigación, sus modelos educativos y sus prioridades científicas.

Modalidades de inclusión curricular en la UNL

Para comenzar esta sección, se hará referencia a las posibles formas de inclusión curricular de la extensión, según las modalidades vigentes en distintas universidades argentinas: a) materia obligatoria transversal a diferentes carreras; b) materia optativa o electiva; c) créditos o cantidad de horas que se deben cumplimentar para obtener el título y que no constituyen una materia dentro de un plan de estudios; d) inclusión optativa de prácticas en algunas asignaturas por decisión de los equipos de cátedra.[2]

En el caso de la UNL, además de contar con una materia de extensión universitaria que es de carácter electivo para aquellas carreras que tienen este tipo de créditos, el dispositivo central para la inclusión curricular son las propuestas de PEEE, cuya primera convocatoria se realizó en el año 2014. Precisamente, el concepto de educación experiencial es el encuadre teórico de la normativa y es definido por Camilloni de la siguiente manera:

> lo que denominamos educación experiencial se refiere a una clase particular de aprendizajes, a una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Con este fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca sus conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución. (2013:15)

Las PEEE sustituyeron, de algún modo, a los Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC), cuyas convocatorias se interrumpieron en el año 2013 y que tenían el mismo carácter optativo de presentación, por parte de los docentes interesados. Conviene señalar, a su vez, que en las PEEE el equipo de cátedra puede determinar su carácter obligatorio u optativo para los estudiantes que cursan una asignatura, como condición para que puedan obtener la regularidad. Esto implica que, en algunas materias, solo una parte del estudiantado participa de la PEEE, por lo que se deberían prever actividades y trabajos prácticos diferenciales para quienes eligen prácticas de extensión y aquellos que no las realizan.

Desde los ámbitos de gestión, se promocionan las convocatorias de PEEE y queda en la decisión de los docentes la generación de las propuestas. Este

2. Esta propuesta de clasificación ha sido acuñada por el autor de este artículo. Si se desea profundizar en las características y modalidades de la inclusión curricular de la extensión en distintas universidades argentinas, recomendamos la lectura de los aportes de Erreguerena (2020) y de Enriquez y Martín (2015).

mecanismo podría ser valorado de manera positiva porque quienes sí las presentan lo harían posiblemente convencidos de su relevancia para enseñar y aprender los contenidos de sus asignaturas. Sin embargo, vemos una limitación en esta forma de implementación, ya que hay un número reducido de cátedras que participan de cada convocatoria. Por ello, hay carreras donde distintas cohortes de estudiantes no han tenido posibilidades de vivenciar las PEEE. En tal sentido, podemos considerar que un eje de análisis es que la extensión puede quedar dentro del currículum explícito o del nulo, lo que profundizaremos a continuación.

Problemáticas de la extensión como currículum nulo y de su inclusión «no genuina»

Flinders, Noddings y Thornton (1986) sostienen que identificar un conjunto de procesos o de contenidos como currículum nulo depende de algún marco de referencia con relación a lo que consideramos significativo desde el punto de vista educacional. Para quienes estamos convencidos de que la extensión es una práctica central para que los estudiantes comprendan el compromiso social de los universitarios, su ausencia en el currículum de algunas carreras es una problemática clave de la formación. Si bien hay otras maneras de disputar las miradas puramente academicistas de construcción del conocimiento, a partir de la enseñanza y la investigación, aquellas se discuten más cabalmente con la extensión.

Una cuestión sustancial al considerar las modalidades de su inclusión curricular, es que cuando se piensa en los diseños curriculares de las carreras universitarias, generalmente, el cuerpo profesoral avala la presencia de asignaturas vinculadas a la formación en investigación y a las prácticas profesionales específicas de cada carrera. Sin embargo, nos atrevemos a decir que no ocurre lo mismo con la extensión ya que, si se llega a introducir el debate, no se suele respaldar que su inclusión en un plan de estudios tenga carácter obligatorio y menos aún, que conforme una asignatura particular. Esto se motiva por múltiples causas que coadyuvan: en general, suele haber un escaso número de docentes que realizan extensión con continuidad ya que la mayoría la entiende como una actividad de menor relevancia, desconoce su marco teórico y carece de experiencias significativas. En esta situación también influyen las distintas instancias de evaluación de los docentes que suelen valorar de manera diferencial las titulaciones de posgrado, las publicaciones y la investigación, por sobre la docencia y la extensión.

Por ello, es necesario que quienes estamos convencidos de las potencialidades de la extensión para la formación profesional de los estudiantes disputemos espacios específicos dentro del currículum. Graizer (2016) señala que, para hablar de las profesiones y de los saberes que se constituyen en estas, debemos tener en cuenta en qué procesos de trabajo se configura la realización de la actividad profesional. Queremos resaltar que, además del empleo pago, incluye el trabajo comunitario, lo que nos parece central porque pensamos su estrecha relación con la extensión. Entonces, si las prácticas comunitarias y de extensión no están incluidas en el currículum de ciertas carreras, preguntamos qué concepción de profesional universitario será la que subyace y se transmite a los estudiantes.

Consideramos que la extensión y su inclusión curricular deben ser revalorizadas, pero necesitamos también mejorar las propuestas, para evitar que se desvirtúe el sentido y los objetivos primordiales de estas prácticas. Al respecto, formulamos dos categorías «en construcción», las que presentamos de manera inicial a continuación. Sugerimos llamar *inclusión curricular «genuina» de la extensión* a aquellas propuestas que parten de una clara definición de esta función sustantiva, donde se priorizan los objetivos de índole social comunitario, y donde los estudiantes y los sujetos de las instituciones socias son partícipes activos de diferentes instancias de acción y de la toma de decisiones con relación a estas. Por el contrario, la *inclusión curricular «no genuina» de la extensión*, referiría a las propuestas que darían cuenta de la falta de una clara conceptualización sobre esta función sustantiva y que podríamos aludir, en un primer intento de identificación de ciertos elementos a considerar, a los siguientes: no hay una clara definición de los objetivos sociocomunitarios, ni una construcción colaborativa del problema y la demanda, ya que se elaboraron teniendo en cuenta las necesidades y la perspectiva de los universitarios en función de sus temas de trabajo en la enseñanza y en la investigación; o cuando se piensan a partir de priorizar la búsqueda de antecedentes para el currículum vitae o la obtención de financiamiento para derivar a la investigación o la publicación de trabajos; también se incluirían aquellos casos donde los estudiantes o los actores de la comunidad no son considerados en roles activos y todas las decisiones las toma solo el equipo de cátedra; un cuarto escenario estaría dado por los dispositivos que replican los mismos modelos de las prácticas pre profesionales, que se centran en el aprendizaje de los universitarios, sin incluir otras acciones y formas de vinculación con los sujetos del medio social a partir de sus necesidades y demandas.

Proponemos la discusión de tales categorías para realizar contribuciones que orienten la mejora de las propuestas en la búsqueda de una inclusión curricular genuina de la extensión. Explicitamos que, en nuestros inicios, cometimos

errores que nos implicaron repensar nuestras acciones; sin embargo, la progresiva formación teórica sobre esta función sustantiva y los conocimientos emergentes en el campo, nos hicieron comprender su potencia para lograr vínculos fructíferos con los sujetos del medio social y para el aprendizaje de todos los implicados. De esta manera, pudimos entender más fehacientemente que el eje central es el compromiso social y la generación de procesos de intercambio y construcción compartida de conocimientos. Por ello, estamos ahora convencidos de la necesidad de que la extensión sea parte central del currículum y lo propiciamos en una de las asignaturas a nuestro cargo, cuyos lineamientos principales describiremos a continuación.

La inclusión curricular en la asignatura Didáctica de la Geografía

La asignatura Didáctica de la Geografía corresponde al segundo cuatrimestre del cuarto año de la carrera de Profesorado de Geografía. El plan de cátedra otorga un lugar medular a la extensión en la propuesta de enseñanza de los contenidos y en los trabajos teórico–prácticos, ya que todos se vinculan al proceso de intervención social. Hay una unidad específica que incorpora teoría y material bibliográfico referido a dicha función universitaria sustantiva y a la problemática a abordar en la PEEE de cada año, junto a docentes de una o dos instituciones educativas.

La materia se centra en el conocimiento profesional del profesor de geografía e incluye prácticas de enseñanza. Por ello, recupera y profundiza los conocimientos que los estudiantes han abordado en otras asignaturas. Buscamos que la Didáctica de la Geografía sirva para que puedan fundamentar con solvencia las decisiones vinculadas a las propias propuestas de enseñanza, pero también para que puedan realizar asesorías pedagógicas a docentes de distintos niveles, producir materiales educativos, analizar y evaluar proyectos pedagógicos y curriculares vinculados a contenidos de la disciplina. De esta manera, queremos brindarles oportunidades para que reconozcan otras prácticas profesionales más allá de la docencia en la escuela secundaria. Consideramos necesario que más profesores de geografía se interesen en ellas y tratamos de contribuir a esa finalidad desde la formación inicial. Precisamente, en el contexto local, y nos animaríamos a decir el nacional, hay escasa cantidad de geógrafos que participan de esas otras actividades.[3]

---

3. Por ejemplo, en los profesorados de nivel primario de la provincia de Santa Fe, hay escaso número de docentes de la disciplina a cargo de las asignaturas de Didácticas de las Ciencias Sociales, frente a un mayoritario número de profesores de Historia. A su vez, rara vez, se encuentran investigaciones y materiales educativos hechos por geógrafos relativos al ni-

Por el contrario, si toda la formación se orientara exclusivamente a pensar su futuro desempeño laboral como docentes de escuelas secundarias, nos preguntamos: ¿En qué lugar un profesor de geografía aprende a desempeñar el papel de asesor pedagógico? ¿Dónde aprende a desarrollar instancias de desarrollo profesional para docentes de distintos niveles? ¿Dónde aprende a construir materiales para otros niveles educativos como el primario y el inicial? ¿En qué instancia se propicia la visualización de que los profesores de geografía participen en la formación inicial de los profesores de dichos niveles? ¿O de profesores o licenciados de otras carreras como por ejemplo las de ciencias biológicas, ciencias económicas, turismo, administración?

Partimos de la concepción de que definimos contenidos de una Didáctica Especial, cuya especificidad está dada por la Geografía, pero que lo que enseñamos no debe centrarse exclusivamente en un nivel educativo o en un solo rol profesional. Por ello, la inclusión curricular de la extensión nos ha permitido construir un dispositivo pedagógico donde otros desempeños profesionales se vuelven visibles y, algunos de ellos, aprehensibles en las propias actividades que realizan los estudiantes.[4]

Las PEEE que hemos desarrollado desde 2014 se construyeron e implementaron a partir de demandas de docentes y directivos de escuelas de nivel primario, que solicitaron instancias de asesoría y desarrollo profesional vinculadas a distintos contenidos de la disciplina. Las propuestas metodológicas para el intercambio entre la cátedra, los estudiantes universitarios y los docentes de las escuelas, incluyen las siguientes acciones: entrevistas iniciales; encuentros de formación; talleres de análisis crítico de libros escolares; procesos de construcción colaborativa, implementación y evaluación de propuestas de enseñanza innovadoras; la observación, registro y análisis de clases; la elaboración y la socialización de relatos de experiencia pedagógica. En la preparación de las clases conjuntas, se realizan asesorías pedagógicas yuxtapuestas, pues los estudiantes universitarios orientan sobre el contenido disciplinar y los profesores lo hacen a partir de sus conocimientos sobre el nivel educativo y el aprendizaje de sus alumnos.

---

vel primario, más allá de los libros escolares que provienen, en general, desde Buenos Aires. También, son extremadamente limitadas las propuestas de desarrollo profesional que desde la geografía se piensan para docentes de distintos niveles y diversas disciplinas.

4. Aclaramos que el tratamiento de la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria sigue presente en el devenir de las clases de la asignatura, a través de diversos contenidos y de la recuperación y análisis de las experiencias docentes de los mismos estudiantes, dado que la mayoría ya ha incursionado en ese ámbito laboral ante el limitado número de profesores de la disciplina.

Específicamente, con relación a los estudiantes universitarios, los objetivos de las PEEE son los siguientes: que puedan reconocer las problemáticas y los desafíos actuales de la geografía en distintos niveles educativos; que vivencien la preparación y la ejecución de prácticas de enseñanza y de asesoría pedagógicas en el contexto de instituciones escolares; que construyan aprendizajes acerca de la formación inicial y continua de los profesores, de sus prácticas docentes y de las culturas institucionales escolares; y que comprendan qué es la extensión y cuál es su sentido en la universidad pública.

Para los estudiantes las prácticas de enseñanza y de extensión, no solo contribuyen a la apropiación del conocimiento teórico, sino que también favorecen que lo puedan poner en discusión. La interacción con profesores en ejercicio les posibilita comprender la complejidad de los quehaceres cotidianos de los educadores, con las problemáticas emergentes que enfrentan y para las cuales se deben buscar formas de resolución.

Algunas recomendaciones para una propuesta de inclusión curricular de la extensión

Compartimos algunos postulados básicos que podrían tenerse en cuenta a la hora de construir y desarrollar una propuesta inclusión curricular de la extensión. Volvemos a remarcar que estas sugerencias son parte de largos procesos de aprendizaje en los que hemos tenido que enfrentar situaciones conflictivas, flexibilizar nuestra estructura previa, buscar soluciones a problemáticas emergentes y reconocer los límites de nuestras intervenciones. Las proposiciones que realizamos son las siguientes:

1. Si la extensión se entiende como vínculo, diálogo y construcción conjunta, lograrlo implica dedicarle tiempo compartido de interacción frecuente entre los sujetos de la universidad y los de las instituciones del medio social. Particularmente, en materias cuatrimestrales, hay que prever instancias de vinculación desde el inicio del cursado y una proximidad de encuentros para garantizar intercambios fluidos.

2. Los estudiantes universitarios y los sujetos de las instituciones con las interactuamos se merecen conocer qué es la extensión y cuál es su sentido, para entender el encuadre de trabajo conjunto. En el caso de los estudiantes, sugerimos brindarles herramientas teóricas y bibliografía específica, que aporten a su formación sobre esta función sustantiva y para que la puedan poner en juego en la toma de decisiones y para analizar las acciones y los emergentes del proceso extensionista.

3. La construcción de la demanda y del problema de intervención es un proceso que lleva tiempo y que se debe realizar necesariamente junto a los actores de las instituciones implicadas. Se debe advertir que la demanda se alimenta y el problema se resignifica a lo largo de la propuesta, dado que hay deslizamientos de intereses propiciados por la interacción y por lo que se va aprendiendo de los demás.
4. Los profesores debemos ir a los espacios de intervención junto con los estudiantes. Es oportunidad de compartir actividades, diálogos y miradas en torno a las formas de vinculación con los sujetos de las instituciones socias. Al inicio, necesitan observar cómo nosotros nos desenvolvemos en la extensión. Y nuestra mirada atenta, debe servir para hacerles sugerencias sobre cómo proceder cuando identificamos acciones que deben ser revisadas y cuando emergen imprevistos y situaciones problemáticas. Además, se puede contar con tutores con formación y experiencia en extensión, lo que es especialmente necesario en las asignaturas con numerosos cursantes.
5. Los estudiantes irán asumiendo roles más activos a medida que avanza la intervención extensionista. Es probable que los primeros acercamientos tengan un rol secundario, de observación y registro, de encuentros coordinados por la cátedra. A medida que adquieren confianza, se profundizan los vínculos con los actores, entienden en qué consiste la propuesta de extensión y progresan en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, estarán en condiciones de ejecutar y proponer desempeños más complejos.
6. Las prácticas de extensión deben incluir contenidos centrales de la asignatura, permitiendo una articulación entre teoría y práctica, que propicie la conceptualización y el uso socialmente valioso del conocimiento. Los procesos de aprendizajes deben potenciarse a partir de un ir y venir entre lo abordado en las clases y las acciones en las instituciones socias, promoviendo procesos de análisis y de evaluación a partir de los contenidos de la materia enseñada.

Reflexiones finales

Reafirmamos que es necesario disputar sentido acerca de la extensión y que más docentes se interesen en su inclusión curricular genuina, por su rol primordial en la aprehensión del compromiso social por parte de los estudiantes de la universidad pública, al ser partícipes de procesos de diálogo, de análisis de problemas socialmente relevantes y de construcción colectiva de propuestas de mejora, junto a otros sujetos de la comunidad.

Para ello, es vital que los docentes accedan a dispositivos de formación específicos sobre la extensión, lo que además de promover la mejora de las propuestas, es central para que puedan transmitir a sus estudiantes cuál es el sentido de esta función sustantiva y para poder guiarlos de manera adecuada en sus prácticas. En su inclusión curricular deberían contemplarse instancias de enseñanza a los estudiantes acerca de cuáles son sus posibles definiciones, qué implicancias teóricas y prácticas tienen, cuáles son las metodologías de intervención y cómo construir criterios para la evaluación de procesos y resultados.

Para finalizar, convocamos a constituir, con mayor especificidad y profundidad, el campo de la Didáctica de la extensión universitaria, para acrecentar los aportes teóricos sobre las prácticas de enseñanza relativas a esta función sustantiva. Un objeto de reflexión medular dentro de este campo es la metodología de enseñanza de esta función sustantiva. Sin dudas, la articulación teoría y práctica es fundamental, ya que no puede comprenderse con profundidad ni solamente en un plano teórico, ni solo en una dimensión práctica.

Referencias bibliográficas

Arocena, Rodrigo (2011). La curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En Arocena, Rodrigo *(et al.). Cuadernos de Extensión Nº 1 – Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 9–17). Universidad de la República. https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf

Camilloni, Alicia (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. En Menéndez, Gustavo (*et al.*). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñan y aprender* (pp. 11–21). Universidad Nacional del Litoral.

Cano Menoni, Agustín (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos.* CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf

Contino, Paula y Daneri, Mariela (2016). Hacia una geografía relacionante del cuerpo colectivo. En Contino, Paula y Daneri, Mariela (Comps.). *Cartografías del territorio. De la crónica extensionista a la reflexión integral de la Universidad* (pp. 15–25). UNR Editora.

De Alba, Alicia (1991). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas.* UNAM.

Enriquez, Pedro y Martín, Marisol (2015). Formación universitaria y práctica comunitaria: la curricularización de las prácticas comunitarias en universidades argentinas. *Roteiro, 40*(2), 245–272. https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/5928

Erreguerena, Fabio (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Masquedós, 5,* 1–17. http://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/102/41

Flinders, David, Noddings, Nel y Thornton, Stephen (1986). *Curriculum* nulo: su base teórica y sus implicancias prácticas. *Curriculum Inquiry, 16* (1), 33–42.

Fresán Orozco, Magdalena (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. *Reencuentro, 39*, 47–54. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/477

Freire, Paulo (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XIX Editores.

Graizer, Oscar (2016). Formación de profesionales, fuentes de legitimidad y Universidad *Itinerarios Educativos, 9*, 88–102. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/6537

Menéndez, Gustavo (2013). Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión. En Menéndez, Gustavo (*et al.*). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñan y aprender* (pp. 22–37). Universidad Nacional del Litoral.

APARTADO 5
Advertir la historia
y reponer debates

La relación Didáctica y currículum en la enseñanza del nivel superior: tensiones, desplazamiento y perspectivas

Bertha Orozco Fuentes

Introducción

La relación Didáctica y currículum siempre es una relación situada social e históricamente en la trama de una determinada *cultura escolar* (Barba, 2000:16) o ambiente en el que se desarrollan relaciones sociales académicas entre estudiantes, docentes, autoridades escolares y entre otros actores educativos, quienes comparten en el día a día, vivencias y experiencias complejas entre el *currículum pensado* como propuesta formalizada y el *currículum vivido* (Furlán, 2012) como devenir cotidiano escolar y áulico.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lugar físico y simbólico desde donde elaboramos estas reflexiones para compartir con nuestros colegas de la región, las autoridades de la administración central comunicaron desde el 17 de marzo de 2020, el resguardo en casa porque empezó a circular el COVID 19 y la pandemia que pronto se expandió por todos los continentes del orbe. Más de un año después seguimos en confinamiento y desempeñándonos en las funciones de investigación, docencia y extensión, en medio de este complejo y conflictivo acontecimiento.

Parte de estas vivencias, mediadas por reflexiones las comenzamos a elaborar como ejercicios de problematización y ensayos conceptuales (Orozco, 2020, 2021). Estos ejercicios intentan dejar atrás el plano vivencial y pensar más bien comenzar a sistematizar y documentar algunas reflexiones que nos ha dejado la pandemia, para convertirlos pretenciosamente en saberes de experiencia, al menos esta es la intención, para dialogar con la comunidad académica de nuestra América Latina y el Caribe que cobija esta publicación como resultado del trabajo intelectual producido en el marco de las IV Jornadas Internacionales. Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior.

El foco de atención, es la historia presente y lo educativo, anudamiento atravesado por la coyuntura, o más bien dicho una *serie de coyunturas* (Zemelman, 1992:35), en la que irrumpe la pandemia del COVID–19 y que vino a movilizar a los procesos educativos que veníamos desarrollando en educación supe-

rior, a través de programas de estudio y sus contenidos a enseñar y aprender, mediante y estrategias de enseñanza que atañen al profesor para promover estrategias de aprendizajes individuales y colectivos.

Los programas de estudio con los que veníamos trabajando cuando la pandemia nos alcanzó y nos tomó por sorpresa, provocando espasmos y confusión en el trabajo cotidiano escolar, el COVID–19 nos desordenó la vida en las escuelas y en la relación entre procesos curriculares y didácticos, mismos que repentinamente requirieron cambios urgentes al momento de quedarnos en las «clases» desde casa, para dar continuidad a los cursos y no interrumpir las planificaciones de los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes y de nuestros programas en el año 2020, actuamos bajo la pretensión de continuidad momentánea, pero lo cierto es que la pandemia es un parteaguas entre un antes y un después de la vida escolar y de la vida en todos los sentidos. Se ha repetido que ya no volveremos a la vieja normalidad, la anormalidad nos puso ante el desafío de pensar cómo reinventar los procesos y las prácticas educativas escolarizadas.

La pandemia se ha instalado, en *nuestros cuerpos como acontecimiento* (Foucault, 2000:32), desde 2020 hasta este momento, ha sacudido o impactado a los procesos y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje; este acontecimiento no es algo que acaece aisladamente, sino que es un proceso crudo, real emergente y aún latente en términos de incertidumbre; esto es parte de lo que hemos experimentado en poco más de un año y es lo que nos coloca en la mesa de discusión. En síntesis, este es un ejercicio más de comprensión sobre lo que nos pasa, y de cómo esta irrupción de la pandemia ha venido a trastocar la relación Didáctica y currículum, que nos preocupa y ocupa a los docentes en educación superior.

Una precisión antes de comenzar. México y la educación superior en la UNAM son los referentes que posibilitan la perspectiva en este ensayo, quizá algunas cuestiones son particulares de este espacio educativo, cultural y político académico, pero muy probablemente también habrá cercanía o coincidencias con otras instituciones de educación superior latinoamericanas; en este sentido, concebimos lo latinoamericano como un posicionamiento educativo y perspectiva común, abierta y diferencial en el interjuego de los procesos educativos mundiales más amplios, trastocados en este presente por el acontecimiento de la pandemia de COVID–19 a nivel global y que nos afecta en el plano de lo local, regional y nacional.

Tensiones y desplazamientos en la relación Didáctica y currículum

En este apartado hablaremos de tensiones y desplazamientos acerca del tema que hemos planteado. Conviene acotar conceptualmente en qué sentido se emplean estos términos. Una *tensión* de acuerdo con Ernesto Laclau, es un tipo de relación entre dos elementos diferentes que no se pueden ajustar automáticamente, pero que son necesarios ambos en una campo discursivo (Laclau citado por de Alba, 2009) y en un espacio/tiempo o situación histórica; pensar desde la lógica de la tensión implica considerar a los elementos involucrados en una relación de manera constitutiva, sin excluir el carácter de necesidad de los elementos; por lo cual pensar y actuar en medio de la tensión exige caracterizar y problematizar lo que se produce en esa mediación, porque algo se constituye o instituye en el movimiento procesual de la relación en tensión, es decir, ese algo tiene que ver con nuevos retos que indiscutiblemente enfrentan los sujetos involucrados y también, deseablemente, con un movimiento instituyente de algo nuevo o de construcción de alternativas distintas a una normalidad dada (Puiggrós, 1990:17), de ahí la importancia del potencial conceptual de la tensión entre ciertos elementos necesarios.

La tensión entonces es productiva y generadora de nuevos procesos, o de nuevas formas de pensar y problematizar un asunto, en este caso lo escolar y los procesos de enseñanza y de aprendizajes. Con base en esta conceptuación, queda claro que la tensión no es un término coloquial, sino una forma de observar los procesos históricos en su complejidad, por tal motivo nos es útil para pensar las tensiones en la relación Didáctica y currículum en y desde la universidad.

El desplazamiento por su parte, permite observar cómo un elemento u objeto educativo —A— que representa fuerza, centralidad y hegemonía en un espacio relacional o campo discursivo, y en su caracterización como objeto representativo de los elementos que constituyen este campo ese elemento —A—, por lo mismo sobredetermina las relaciones al interior de ese; en el proceso en el que se moviliza esa relación, el elemento —A— se debilita como eje articulador de dicho campo y es desplazado por —B— que desplaza, valga la redundancia, a —A— para ocupar su lugar de centralidad con otras funciones, con nuevas prácticas, con otra direccionalidad posiblemente. Este movimiento del desplazamiento implica pensar en términos de un proceso dinámico, complejo y cambiante en la correlación de los elementos u objetos entre sí, en medio de sus tensiones.

Pensar y analizar desde estas lógicas abre ángulos de observación en el devenir de los procesos como los que estamos experienciando hoy en día en la educación, en medio de una serie de coyunturas que van atravesando el con-

finamiento, su giros y movimientos discretos, los cambios, tensiones y desplazamiento que hoy observamos se producen también en la relación entre Didáctica y currículum.

Los cambios en los procesos y las prácticas educativas seguirán procesándose seguramente en lo que ya se nombra como la pospandemia o la «nueva normalidad» en la tercera década del siglo XXI, porque ya no volveremos a la misma situación escolar anterior, aunque en el horizonte aún no toman formas reconocibles las nuevas configuraciones escolares, curriculares y didácticas porque en este momento histórico están atravesando un proceso de reacomodos y de cambios complejos en medio de las tensiones/desplazamientos.

Es importante dar cuenta de estos reacomodos, de las adaptaciones o desajustes, así como también de las nuevas inventivas de prácticas emergentes que venimos experimentando los docentes con nuestros discentes a través del vínculo y el diálogo pedagógico con ellos y ellas.

Las instituciones educativas ante la irrupción de la pandemia

Los sistemas educativos nacionales de los países en la región de América Latina y el Caribe, no estaban preparados en el plano institucional, ante una contingencia de esta magnitud. ¿En qué estaban ocupados? Cada sistema a su manera, en cuanto a la disponibilidad y el manejo de los recursos y la infraestructura digital disponible en ese momento, hicieron frente a la pandemia. ¿En qué situación estaban las instituciones de educación superior (IES) en términos de la gestión educativa y curricular a fines de 2019 y en el arranque de 2020?, se encontraban en el pleno desarrollo de las reformas educativas que a nivel global comenzaron a impulsarse desde la década de los noventa del siglo pasado, reformas que cada país de la región adaptó o modificó con rumbos heterogéneos de acuerdo a las dinámicas de sus procesos de gestión institucional; en lo curricular, la escuela como institución se constituyó en un mecanismo para coadyuvar a la reactivación económica, a la transformación cultural y promoviendo la solidaridad nacional.

Las universidades desde entonces se vieron obligadas a modificar sus políticas, programas institucionales y la gestión de recursos para seguir las orientaciones que agencias y organismos internacionales marcaban como ruta a seguir con los cambios hacia la innovación y la excelencia. Las IES se ajustaron como pudieron a las nuevas políticas, sobre todo a partir de la cumbre de París sobre la educación superior en 1998 (UNESCO, 1978), algunas con buenos resultados, otras no tanto; algunas de manera acrítica y casi mecánicamente, otras reaccionando de manera local y con acciones basadas en lógicas de cri-

ticidad derivadas de una serie de tensiones académicas que les representaron las políticas globales de la educación superior.

La rendición de cuentas y las políticas de evaluación acompañaron estos procesos. En aquel momento histórico empezaron a aparecer tensiones entre la gestión, la academia y los sujetos educativos; entre las nuevas políticas curriculares y los contenidos centrados en lo tradicional disciplinar, entre las exigencias de la evaluación tasados por los resultados estandarizados y la política de rendición de cuentas ante las condiciones de desigualdad y carencias de los países en desarrollo o «atrasados».

Desde aquellos años las *tensiones* aparecieron en las IES, según Mario Díaz Villa, cuando una reforma curricular se impulsa conlleva la finalidad de generar «una nueva cultura académica» (2007:63). Toda reforma vista procesualmente, afecta un estatus vigente en el sistema institucional y en sus discursos y prácticas; del mismo modo lo que permanece vigente afecta a lo que se intenta cambiar «debilitando su fuerza innovadora y la confianza y el compromiso de los agentes participantes» (72).

A juicio de Popkewitz (2000:31) la gestión del cambio social y educativo se convirtió en un dispositivo de poder subyacente para reformar a las instituciones educativas. Desde los años noventa, hasta 2020, en el proceso de reformas seguían su curso en un movimiento irregular de cambios e innovaciones estaban ocupadas las IES, cuando irrumpió la pandemia y el confinamiento que provocó otro tipo de tensiones, la que nos interesa problematizar en este ensayo en la relación Didáctica y currículum.

Tensión entre Didáctica y currículum ante la pandemia de COVID–19

En aquel escenario de cambios e innovaciones entre los años ochenta y noventa, el currículum oficial de cada país marcó la ruta central para la reorganización y la gestión académica de las IES; a decir de Ángel Díaz Barriga (1985:9) el discurso curricular de aquel entonces *desplazó* a la Didáctica desde el siglo XX, cuando los planes y programas de estudio se constituyeron en la norma a cumplir en materia de conocimiento escolar, y lo didáctico se subordinó a la operación de la norma mediante un quehacer técnico administrativo para el docente.

En los años noventa, el énfasis de lo curricular como centralidad discursiva en la relación Didáctica y currículum orientó y normó el curso de los procesos de la reforma bajo el control institucional, entonces se produjo el desplazamiento del currículum por sobre la Didáctica, al quedar esta subordinada o

mediatizada por la *gestión curricular* (Furlán, 1997:187–189). Los diseños curriculares se vieron supeditados, no exentos de tensiones, a las nuevas innovaciones que comenzaron a direccionar el conocimiento escolar en las IES hacia el nuevo modelo de educación para la sociedad del conocimiento. En el plano de lo local regional, como en América Latina, se produjeron reacciones sobre todo de parte de los sujetos académicos en general, docentes e investigadores, quienes emprendieron ensayos de innovación desde la lógica académica y social y desde sus propias tradiciones institucionales en educación pública, al intentar mirar más allá de la direccionalidad marcada por la economía de mercado y la rendición de cuentas.

Díaz Barriga (1985, 2021), por su parte, plantea no tratar por separado ni como opuestos a la Didáctica y al currículum, es decir, no ver a los planes oficiales y programas como la norma a cumplir en la enseñanza de manera vertical, sino trabajar al currículum como la norma indicativa y en su relación con el saber didáctico y la experiencia de las y los docentes, a través de la construcción de los programas de estudio en los que hay que dejar que la experimentación, la experiencia, la formación y la inventiva de los docentes haga un juego de interpretación intelectual para su operación en situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares situados.

Sin dejar de lado este telón de fondo de reforma de la educación y sus avatares, ocurre en 2020 la sorpresiva irrupción de la pandemia de COVID–19, lo que motivó que la escuela —virtualmente— se asentara en casa y modificara su ambiente; en poco más de un año hemos vivido la alteración de las relaciones intrafamiliares para seguir el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje en la virtualidad. Ha sido inevitable combinar las actividades de aprendizaje y enseñanza en tiempos sincrónicos presenciales–virtuales, y no–sincrónicos no presenciales, entre otras prácticas familiares y sociales. La familia y la escuela como instituciones, inesperadamente vieron alteradas, modificadas y ajustadas en su seno las relaciones interpersonales cotidianas para dar paso a los escenarios emergentes de un proceso de coexistencia y «adaptación» a la virtualidad escolar.

Los sistemas educativos nacionales se encontraban ya muy encarrilados en los procesos de reforma, con significativos cambios académicos y de gestión, con la irrupción del *acontecimiento pandemia* (Morelli, 2020)[1] tuvieron que enfrentar otras tensiones, como las que emergieron entre el quehacer didáctico de

1. Morelli (2020) nombra a este asunto como «acontecimiento–pandemia», retoma la noción de *acontecimiento* de Alain Badiou para mostrar cómo ante la irrupción de la pandemia aprendemos a ocupar lugares no–materiales y aparecen los roles del profesor y el alumno con nuevos protagonismos. Profesora invitada en el Seminario Currículum Latinoamericano y Tecnologías, respuestas de los sistemas educativos ante la pandemia

los docentes y un currículum prescrito antes de la pandemia, dando paso a la enseñanza en espacios no materiales en donde el profesor cobra protagonismo.

Las instituciones escolares reaccionaron y echaron a andar plataformas disponibles en las escuelas, se adquirieron otras herramientas mediante contratos con algunos consorcios digitales echando mano del gasto educativo para este imprevisto, al mismo tiempo se organizaron acciones apresuradas de capacitación de docentes en el uso de estas plataformas como herramientas para el trabajo docente, con el propósito de mantener hasta donde fuera posible la operación escolar, es decir, lo curricular en cuanto a los planes y programas de estudio oficiales ya programados antes de la pandemia tenían que seguir operando.

Las tensiones en lo inmediato fueron palpables; los estudiantes en un amplio sector no contaban, ni cuentan aún, con la conexión adecuada para las clases virtuales, por lo precario de sus dispositivos tecnológicamente hablando; las brechas cognitivas ya existentes se incrementaron aun más con esta modificación de la gestión curricular. Muchos estudiantes no contaban siquiera con una computadora personal, o la única disponible en casa tenía que ser compartida con hermanos y hermanas al aprender en casa, o con los padres y madres que también tenían que atender su actividad laboral, al menos los que conservaron el empleo. Muchas madres de familia, además de acompañar y apoyar a sus hijos en sus clases virtuales, ellas mismas son docentes y vieron incrementadas sus horas de trabajo en línea, sin dejar de lado las labores del hogar y la atención a la familia.

La educación sin la presencialidad cara a cara ha marcado la tónica durante el confinamiento hasta hoy. En el caso de la UNAM, algunos docentes hemos reorganizado nuestros planes de enseñanza al ajustar contenidos y las estrategias didácticas para mantener algo muy importante, el vínculo pedagógico con los y las estudiantes; lo prioritario y necesario en todo este tiempo ha sido la comunicación educativa y la *relación educativa* (Barba, 2002) entre estudiantes y profesores.

Ha sido de gran ayuda, aun con dificultades de conectividad, el uso de los dispositivos y herramientas virtuales: plataformas como Classroom, Zoom, Google Meet, y demás recursos disponibles en el Campus Virtual UNAM al que toda la planta académica de esta universidad tiene acceso, además de emplear otras herramientas opcionales como las redes sociales (WhatsApp, Facebook, y en menor escala el uso del correo electrónico). Se organizaron programas para la apertura de centros de conexión en varios de los campus de nuestra univer-

de COVID-19, Posgrado de Pedagogía-UNAM, 8 de diciembre de 2020. https://www.youtube.com/watch?v=E_Ek75rEGj0

sidad y para la distribución en préstamo de tabletas entre los y las estudiantes; la demanda siempre supera al número disponible de estos recursos digitales.

La situación descrita afecta a los estudiantes, ellas y ellos enfrentan dificultades para mantenerse en sus clases virtuales y estamos considerando esta condición en la planificación de las nuevas estrategias didácticas, sobre todo al estar conscientes de que varios de nuestros estudiantes enfrentan sentimientos encontrados, por un lado se sienten alentados al saber que está ahí su profesor o profesora acompañándolos, y al mismo tiempo emocionalmente manifiestan extrañeza, incomodidad e incluso depresiones porque en casa algún familiar o ellas y ellos mismos se contagiaron del virus, o por el lamentable fallecimiento del algún familiar o amistad cercana. En nuestros encuentros o «clases» virtuales manifiestan su añoranza por la escuela, por volver al campus para convivir con sus compañeras/os, con sus maestros, para volver a sus actividades deportivas y recreativas, para disfrutar de las áreas verdes de nuestros campus, ellos extrañan las vivencias en la universidad y sus docentes estamos conscientes de las situaciones que padecen, al mismo tiempo algunos docentes también han tenido que sortear dificultades diversas.

El desarrollo curricular, lo que se conoce como lo procesual práctico previsto en el diseño curricular de las propuestas académicas de formación —antes de la pandemia—, también ha sido desplazado por la necesidad apremiante de la operatividad didáctica, por eso ha habido un giro importante sostienen algunos autores (Díaz Barriga, 2021) en cuanto a que la Didáctica cobra nuevo protagonismo junto con la enseñanza en este *espacio tiempo no–material* (Morelli, 2020), la Didáctica ha desplazado al currículum, al menos por ahora, sobre todo cuando la gestión escolar no pudo a la distancia controlar los procesos cotidianos, estos se convirtieron de pronto en momentos y espacios de inventivas docentes, de improvisación de actividades mediados por la virtualidad, pero fundamentados a la vez en la experiencia de los y las docentes como formadores, es decir, que el giro ocurrido en medio de la pandemia ha venido a reposicionar a la Didáctica y a la inventiva de docentes, ha mostrado su importancia para el *vitalismo* pedagógico (Cisneros, 2021) y su necesidad de operar bajo las decisiones que toman los docentes en la virtualidad. De este modo, el saber didáctico basado en la experiencia de docentes comprometidos ha ido más allá del reduccionismo técnico instrumental de los años setenta que colocaba a la Didáctica como un recurso controlado por y al servicio de la prescripción curricular.

Cómo mantener operando nuestras clases, qué hacer o inventar en la relación pedagógica para que los alumnos no se vayan, para que se conecten a las plataformas en los horarios sincrónicos, pareciera que esto es lo más urgente desde el punto de vista de las instituciones, junto con la evaluación como cali-

ficación y rendición de cuentas. ¿Qué es lo fundamental? ¿Ponemos el acento en la operatividad didáctica digitalizada y en nuevas estrategias? O: ¿inventamos nuevas estrategias en la virtualidad de las clases a partir de la relación Didáctica y currículum y de un trabajo fuerte con los contenidos prioritarios que hacen parte de la estructura didáctica?[2]

Profesoras y profesores han incrementado, unos con mayor celeridad, otros a su ritmo, sus habilidades en el uso de estos dispositivos y las estrategias didácticas para la presencialidad en la virtual (De Alba, 2021), o para promover actividades en tiempos no sincrónicos. En el caso de la UNAM reiteradamente desde 2020, se han emitido comunicados a la comunidad docente para que seamos empáticos con los estudiantes a través de la práctica de enseñanza en la virtualidad, el lazo de empatía y comunicación con estudiantes (FFyL–UNAM) ha sido un llamado reiterado a través de este tipo de comunicados, lo cual es importante ciertamente, para ello se requieren estrategias didácticas que mantengan el ambiente de aprendizaje en la virtualidad y la comunicación entre estudiantes y sus condiscípulos y con sus docentes.

Sostener el espíritu del vínculo pedagógico y la operación didáctica si es importante, absolutamente. Pero además proponemos no dejar de lado la atención y el análisis de los contenidos, ni mucho menos los fines de la formación de estudiantes en todos los niveles educativos, porque hacen parte de la estructura didáctica y de sus componentes: propósitos u objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias y los sujetos —estudiantes y maestros—, ante esta situación emergente. ¿Qué hacemos con los contenidos curriculares ante esta?

Una tensión particular al respecto tiene que ver con el tratamiento alterado, ajustado o reinventado de los contenidos curriculares y su transmisión a través del saber didáctico del que las y los profesores hemos echado mano, para mantener hasta donde ha sido posible un ambiente virtual y las condiciones prácticas para que nuestros estudiantes continúen cursando las asignaturas, porque la finalidad última es su formación integral mediante la apropiación de los contenidos, tanto conceptuales, como metodológicos y procedimentales o prácticos, ¿cómo entender las prácticas en la virtualidad?, ¿qué estrategias de diálogo y actividad se promueven en la virtualidad, ¿cómo concebir una enseñanza y aprendizajes activos y participativos en la virtualidad?, y sobre todo muy importante, la conexión entre estos y sus experiencias de vida.

El tratamiento didáctico de los contenidos nos sitúa nuevamente ante la tensión entre Didáctica y currículum. Si el concepto de tensión, como se señala

2. Por estructura didáctica Miguel Ángel Campos (1978) desde los años 70, propuso un sistema dinámico situado en un espacio/tiempo, que articula dos subsistemas, 1) el subsistema profesor–contenidos–estrategias y 2) el subsistema alumno–contenidos–objetivos. En el cruce de ambos observamos el tema de contenidos.

líneas arriba, indica que estos dos elementos son necesarios aun cuando no se ajustan mecánicamente aún en la planificación didáctica anterior al confinamiento, la salida resolutiva es trabajar en medio de la tensión y producir o proponer una nueva planificación didáctica que vincule el contenido y las experiencias de aprendizajes con las inquietudes, las emociones, los sentires, las vivencias incluso, de las y los estudiantes y del docente, para esto el trabajo intelectual y comprometido de las y los docentes es fundamental y prioritario, y es necesario que la gestión curricular tome esto en cuenta.

Pensar y actuar en medio de la tensión, y tornarla productiva pedagógicamente, involucra la superación del desplazamiento de la Didáctica por encima de los contenidos curriculares, para complejizar a construir palpablemente eso que entendemos como lo didáctico, es decir, ver a la Didáctica como una estructura dinámica y situada que incluye dos subsistemas o ejes, 1) el subsistema maestro–contenido–métodos y estrategias; y, 2) el subsistema alumno–contenido–objetivos de aprendizaje.

¿Y lo pedagógico?: a modo de corolario

Trabajar una estructura didáctica requiere necesariamente considerar el sustrato del pensamiento pedagógico, es decir, la idea del sentido y los fines de la educación. Bajo esta concepción pedagógico–didáctica, cabe volver la mirada a América Latina como región, como espacio cultural y político que ha producido un legado pedagógico y una tradición didáctica de corte crítico social (Barco, 1975), que no hay que olvidar sino reposicionar de acuerdo a nuestra lectura actualizada de la realidad escolar, de este presente histórico que nos ha tocado vivir, porque nos brinda las ideas, las herramientas conceptuales y las estrategias que recuperan al sujeto educando en formación, al educador que aprende a escuchar la voz de los educandos, y en su escucha recupera sus saberes y aprendizajes de experiencia en la práctica de la enseñanza. Estas han sido las orientaciones epistémicas, teóricas y metodológicas, que hemos venido trabajando desde mucho antes de la pandemia. Algunas de estas orientaciones las ilustramos mediante la recuperación de las citas de Edith Chehaibar y del educador–pedagogo Paulo Freire:

> [Las y los estudiantes necesitan]… además de aprender los contenidos de la materia, [que] se conozcan a sí mismos y a sus compañeros; reconozcan la importancia de estudiar, prepararse, compartir sus conocimientos y aprender de los demás; rechacen el individualismo y la dependencia, y logren una conciencia crítica que los lleve a formarse y ser creativos, libres, competentes, colaborativos y que continúen su proceso de formación. (Chehaibar, 2012:11)

Paulo Freire por su parte interroga acerca del conocimiento escolar y su comunicación en una comunidad de aprendizaje:

> ¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una «intimidad» necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? (Freire, 1997:31)

Mediante estas breves referencias ponemos a consideración como hipótesis que son igualmente importantes tanto los contenidos curriculares como las estrategias de comunicación y diálogo, es decir su tratamiento didáctico en el acto intersubjetivo de enseñar y aprender en la relación educativa: educador – educando – educando – educador y la comunicabilidad de contenidos y los fines de la formación de sujetos que modifican sus vidas con la ayuda de contenidos convertidos en experiencias de aprendizaje. Los maestros no enseñamos como un acto mecánico, más bien, mediante la dialogicidad en la relación y comunicación educativa, creamos condiciones y estrategias didácticas para que los estudiantes aprendan, para que los contenidos curriculares se construyan como saberes de apropiación y como aprendizajes de experiencia.

A más de año y medio del sorpresivo desorden que emergió con la irrupción de la pandemia de COVID–19, nuevos ordenamientos o configuraciones en la relación Didáctica y currículum se han construido. Se han producido cambios interesantes como resultado de iniciativas y de experimentaciones de docentes (y supervisores educativos en el caso de la educación básica) en sus entornos cercanos o locales, experimentaciones diferentes se están generando trazos alternativos para un nuevo retorno a la escuela.

¿Qué de lo que hemos aprendido como enseñantes permanecerá a pesar de la norma curricular vertical? Es decir: ¿qué tanto el giro de timón ha permitido acercar a la Didáctica con el currículum sin desplazamientos entre sí, sino como una articulación necesaria en los procesos de enseñanza? Esto está por verse, más cabe afirmar que las decisiones docentes se producen en la operación no solo didáctica, sino en el dinamismo complejo de la estructura didáctica que incluye todos los demás elementos, los contenidos, los objetivos, la voz de los estudiantes, las estrategias de diálogo entre saberes de los educadores y de los educandos, y las estrategias del tema complejo de la evaluación guiados por los fines de la educación pública como bien social.

Referencias bibliográficas

Barba, Leticia (2002). *Pedagogía y relación educativa*. Centro de Estudios sobre la Universidad.

Barco, Susana (1975). ¿Antididáctica o nueva didáctica? Crisis de la Didáctica. *Ciencias de la Educación*, 93–125.

Campos, Miguel Ángel (1978). La estructura didáctica. *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*, 18–34. ENEP Iztacala, UNAM.

Cisneros, Rodolfo (2021). *Hacia una filosofía de la educación basada en la intensificación de la vida. Apuntes desde el pensamiento de F. Nietzsche, M. Foucault y G. Deleuze.* [Tesis de doctorado en Pedagogía]. Programa de Posgrado en Pedagogía. UNAM.

Chehaibar y Kuri, Edith (2012). *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*. UNAM–IISUE

De Alba, Alicia (2009). El currículum en la primera década del siglo XXI. Tensión globalización–crisis estructural generalizada. Módulo I. Herramientas de análisis curricular. UNAM –Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

De Alba, Alicia (2021). Era digital, pandemia y currículum latinoamericano. *Seminario Currículum latinoamericano y tecnologías: prácticas y procesos ante la pandemia del COVID 19.* Programa de Posgrado en Pedagogía. UNAM. https://www.youtube.com/watch?v=cZjKxydMFQc

Díaz Barriga, Ángel (1985). *Didáctica y currículum.* Ediciones Nuevo Mar.

Díaz Barriga, Ángel (2009). *Pensar la didáctica.* Amorrortu.

Díaz Barriga, Ángel (2021). El trabajo didáctico en condiciones de emergencia. Conferencia magistral. Seminario Currículum latinoamericano y tecnologías: prácticas y procesos ante la pandemia de COVID 19. Programa de Posgrado en Pedagogía. UNAM. https://www.youtube.com/watch?v=FmGTyXXj5ws

Freire, Paulo (2004). Enseñar exige respeto al saber de los educandos. En *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (pp. 23–46). Siglo XXI Editores.

Furlán, Alfredo (1997). *Ideología del discurso curricular.* Universidad Autónoma de Sinaloa y UNAM.

FFyL–UNAM. Comunicados. http://www.filos.unam.mx

Díaz Villa, Mario (2007). Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. En Angulo, Rita y Orozco, Bertha (Coords.). *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (pp. 63–90). CONACyT, Universidad Autónoma de Guerrero, UNAM–IISUE–CXXI, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma Chapingo y Plaza y Valdés.

Foucault, Michel (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia.* Pre–textos.

Morelli, Silvia (2020). El acontecimiento–pandemia en el currículum universitario en Argentina. Seminario Currículum latinoamericano y tecnologías: respuestas de los sistemas educativos ante la pandemia del COVID 19, Programa de Posgrado en Pedagogía. UNAM. https://www.youtube.com/watch?v=E_Ek75rEGj0

Orozco, Bertha (2020). Interrogar el sentido del conocimiento escolar. *Suplemento 2020, La educación entre la COVID–19 y el emerger de la nueva normalidad*. *Perfiles Educativos, XLII*(170), 63–71. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE–UNAM).

Orozco, Bertha (2021). Un relato sobre la enseñanza: paradoja y sentimientos encontrados. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM* (en prensa).
http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60181/52575?-fbclid=IwAR08Rs535-RGOJm2yn4iUnxMtMayqXSLwxyOZsfUVy5TM5K-N_RQr-HvMIA

Popkewitz, Thomas (2000). *Sociología de las reformas educativas.* Morata.

Puiggrós. Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino.* Galerna.

UNESCO (1998). *La educación superior en el Siglo XXI. Visión y acción. Documento de Trabajo*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

Zemelman, Hugo (1992). El análisis social como análisis del presente. El problema de la conciencia histórica. En *Los horizontes de la razón. Vol. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos Editorial del Hombre y El Colegio de México.

Hacer historia en tiempos de interrupción

María Amelia Migueles

Tal vez sea momento para reconstruir algo de lo que hemos estado viviendo en los ámbitos de formación docente desde que se declaró la pandemia en nuestro país. Precisamente ese es el motivo de este escrito, recuperar reflexiones y sentidos nacidos al calor de un acontecimiento que interrumpió la habitualidad de nuestras vidas y el desempeño profesional.[1]

La experiencia de oficiar de docente en circunstancias inéditas, no deja de estar anudada a una historia que las trasciende. Participar de esta historicidad supone la inminente tarea de decidir qué conservar y qué transformaciones afrontar.

En el intento de entender qué nos pasó, qué nos sucede, propongo recorrer algunos tramos del pasado inmediato y de este presente[2] inquieto que no deja de transformarse en ayer. No sabemos si «ya nada será como antes», si «lo que vivimos hoy viene para quedarse» o si «la escuela será totalmente otra»; porque la movilidad de la vida, aunque no admite retornos, nos liga con lo que hemos sido, con lo que hicimos y supimos. Nos demuestra además que las afirmaciones más contundentes suelen volverse efímeras.

Experiencia

La experiencia humana, sin lugar a dudas, ha recibido en todo el planeta la muestra más contundente de su vulnerabilidad. Se ha puesto al desnudo su condición de finitud. Finitud que marca los límites de nuestros proyectos, de las previsiones, frente a lo inexorable de la existencia y de los acontecimientos históricos. Este presente nos puso entre paréntesis desde el tercer mes del 2020. Transitamos tiempos conmocionantes, jamás imaginados, en los que cualquier intento de control escapa a nuestras posibilidades.

Aunque se extiende como experiencia planetaria, cada quien la vive de manera singular. Y en el intento de comprender lo que pasa y nos pasa, lo que

1. Haré referencia a los espacios de «Práctica» en los Profesorados, pero también a la tarea docente con y más allá de la educación superior.
2. Estoy escribiendo a mediados de 2021, recuperando parte de lo vivido en 2020 y ante un futuro imposible de anticipar para cuando este texto se encuentre con sus posibles lectores.

podemos o no podemos hacer, nos reencontramos con nosotros mismos y por momentos también nos sentimos extranjeros en la propia tierra.

En estos tiempos el significante *experiencia* se constituye en una herramienta clave de pensamiento. Experiencia que *se hace*, dialéctica, irrepetible, finita. Como afirma Gadamer (1993), destituye lo conocido y supone que se defrauden expectativas, implica la inversión de la conciencia en el intento de reconocerse en lo extraño, en lo otro. Es experiencia de historicidad.

Nos preguntamos entonces qué desafíos conlleva concebir de este modo la experiencia de formación, como experiencia humana de la que estamos participando docentes y estudiantes. ¿Qué expectativas se han defraudado? ¿Qué otras construir? ¿Qué hechos inesperados nos han permitido una nueva experiencia? ¿De qué modo promover esa inversión de la conciencia, ganar un nuevo horizonte que no necesariamente nos lleve a repetir ni a abandonar todo lo que veníamos haciendo? ¿Qué habíamos supuesto, que ahora ya no es más de ese modo? ¿Qué sabemos de nosotros mismos en esta nueva situación?

La docencia —la *docencia en espacios de formación docente*— sucede en esta situación que interrumpe lo habitual, con la zozobra de no poder percibir dónde ni cuándo se cierra el paréntesis que abrimos hace un tiempo atrás. La transitamos en un principio con las herramientas con que contábamos, reeditadas cuando el «frentazo» fue y es mayor que cualquier intento de seguir haciendo más de lo mismo. Comprendimos que no es posible reemplazar lo que teníamos y hacíamos, tan fácilmente y sin consecuencias. Seguimos haciendo, casi sin parar, sin descanso, porque la inmovilidad se nos emparenta demasiado con la muerte. Podríamos metaforizar lo que nos sucedió en el comienzo del aislamiento físico[3] provocado por la pandemia, con la imagen de quienes vienen corriendo sobre una cinta caminadora a gran velocidad y, cuando la máquina se detiene o desacelera, pretenden seguir la carrera. Por supuesto el esfuerzo es inmenso, no se tiene el impulso de la cinta debajo de los pies y decidimos (o tal vez nos conminaron) a no detenernos siquiera por un momento a pensar la nueva situación.

Todo se modificó en un breve tiempo. Quienes participamos de espacios curriculares de «Práctica» en las carreras de formación docente, encontramos cerrados esos ámbitos conocidos y que recorríamos habitualmente, nuestra institución y las otras organizaciones con las que se establecen acuerdos para llevar adelante las clásicas «prácticas docentes». Dejamos de transitar los edificios escolares, sus pasillos, sus aulas, de encontrarnos allí con quienes los habitaban. Y hubo que crear otra institucionalidad, tramitar otros medios para comunicar-

3. Prefiero hablar de distanciamiento físico porque, aunque de otros modos, mantuvimos el vínculo social.

nos; reinventar el sentido de las prácticas, de la enseñanza, del intercambio entre docentes y estudiantes, rehaciéndonos en medio de obstáculos y sinsabores.

La enseñanza, como intencionalidad de incidir en la relación que los estudiantes establecen con los saberes, se trastocó en una invención urgente. El saber perdió algo de los sabores y olores familiares y hubo que buscar las maneras de volver a saborearlo y reconocer sus aromas en condiciones diferentes.

Algo había cambiado en los modos de enseñar, de promover la relación con el saber, de trasmitir, de estudiar, de evaluar, de dar clase. Y muchos nos preguntamos en los profesorados si estábamos en condiciones de seguir haciendo lo mismo, cuáles serían las herramientas necesarias para trabajar en condiciones inexploradas; qué proponer frente a lo imprevisible y para que los estudiantes pudieran intervenir en ello; qué preservar de la historia inmediata en esa actualidad y para un futuro incierto.

Entre tiempos

Importa pensar qué se transformó, qué queremos conservar, qué permanece a pesar de las nuevas coordenadas de tiempo y espacio, de las pantallas, de las condiciones que ha creado esta pandemia. Y también, a propósito de estas condiciones, poner en valor lo que veníamos naturalizando o consideramos «núcleos duros» de la clásica institución escolar.

Hoy más que nunca realzamos lo que perdimos durante demasiados meses y no sabemos si se va recuperar plenamente: el edificio escolar, sus tiempos y espacios «suspendidos» de las demandas de la sociedad, de la familia, de la empresa, del trabajo, de la competencia (Simons y Masschelein, 2014). Extrañamos los vínculos más cercanos, la capacidad de «leer» expresiones y que «nos lean» en nuestra corporeidad. Añoramos trabajar con la inmediatez y privacidad de las aulas, con el saber no totalmente planificado; con las sensaciones compartidas en un mismo sitio; lo que sucede en un momento y lugar común. Recordamos la seguridad de ciertas normas, su previsibilidad, aunque muchas veces las creímos limitantes y arbitrarias. Sentimos nostalgia por esa institucionalidad conocida que se ha trastocado, pero sin dejar de ser escuela.

Aunque parezca una paradoja, docentes y estudiantes encerrados en nuestras casas nos sentimos a la intemperie. ¿Cuál era/es nuestra morada?

Jorge Larrosa en su obra *Esperando quién sabe qué. Sobre el oficio del profesor*, recupera el relato de Joan–Carles Mélich sobre su tarea docente:

> Cada vez más me preocupa la atmósfera, el clima del aula. Me preocupa la ubicación de los estudiantes, la luz (¿luz artificial, penumbra…?) (…) En casa paso muchas horas pensando la clase. (…) La pienso, eso es lo más difícil, pero, al mismo tiempo, cuando cruzo el umbral del aula y me presento ante ellos, todo puede cambiar en un segundo. Sería algo así como romper el guion. He escrito algo y, de pronto, noto que no me sirve. Quizá un estudiante me miró, o me hizo una pregunta, o quizá esta mañana está lloviendo… el caso es que eso que había pensado ya no me sirve y tengo que improvisar, tengo que crear algo nuevo, está pasando, sucede en esta instancia y nunca más volverá a repetirse. A algunos les angustia, porque siguen preocupados por los exámenes, pero a mí me seduce, y sé que a muchos de ellos también. He pensado lo que iba a leerles pero no lo que sucedería. Lo que sucede es imprevisible, y eso es lo que lo hace apasionante. (Larrosa, 2019:264)

Esta era/es nuestra morada. El aula, la intimidad del encuentro entre docente y estudiantes, la simultaneidad y el asombro ante lo imprevisto. La planificación significaba una anticipación de sentido, el guion pensado para organizar la clase, pero con la experiencia de saber que se transformaría en el mismo momento de ingresar al aula. Y eso, cuando hablamos de *enseñar a enseñar*, de los espacios de «Práctica» en los profesorados, es lo que intentamos transmitirles a los «practicantes». Que la planificación es necesaria, pero supone un instrumento que debe reelaborarse en la inmediatez de cada situación, desde la mirada y escucha atentas de los rostros de los estudiantes, de sus expresiones; expectantes ante comentarios y preguntas. Más aún, enfatizamos la importancia de promover estos comentarios y preguntas; porque solo con la palabra de los otros podremos comenzar a entramar la producción de saberes en la situación de clase. Insistimos una y otra vez en lo necesario de «negociar significados»[4] (Bruner, 1988), para que la educación se constituya en un foro donde debatir la cultura.

Planteamos que para llevar adelante las prácticas de enseñanza es fundamental adoptar una actitud hermenéutica, tratando de interpretar ese texto que se configura en la misma situación de clase, en los rostros de los otros, en el propio rostro reflejado en las expresiones de los estudiantes (nunca sabemos lo que mostramos ni lo que los otros interpretan de nuestras expresiones). Ese *sí mismo (self)* es siempre en interacción, se constituye a través de

4. El autor plantea que el significado de los conceptos sociales no reside en el mundo ni en la cabeza de quien le da significado, sino en la negociación interpersonal. Sostiene que las realidades sociales son significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas. La cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y negociada por quienes la integran (Bruner, 1988).

transacciones con los demás (Bruner, 1988). Se involucra en el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes a propósito de determinados saberes, pone en juego aspectos conscientes e inconscientes que nos constituyen y ante los cuales tenemos que estar alertas. De esto hablamos en las cátedras en las que las «prácticas docentes» son objeto de estudio y de acción.

Además, destacamos la importancia de preparar el espacio físico, la distribución de los cuerpos en las dimensiones del aula, el uso y particularidades del mobiliario, su luminosidad, de modo que favorezca el mejor clima para el estudio, para la construcción conjunta de saberes. Incomoda cuando el aula está sucia, desordenada, cuando no hay suficientes bancos para tantos estudiantes, si están deteriorados o falta luz natural o artificial; cuando se escuchan demasiados ruidos ambiente.

El edificio nos marca/ba esa diferencia entre lo escolar y lo no escolar,[5] con todos sus conflictos y contradicciones. Allí el tiempo tiene/tenía su periodicidad, nos inscribe/bía en los 40 u 80 minutos de un módulo, en la hora o dos horas de una cátedra, en la norma que dice cuándo comienza y termina la clase, el recreo, el ingreso y la salida. Disputamos los tiempos, nos inquieta/ba cuando los estudiantes llegan/ban tarde, si el colega se extiende/extendía demasiado en su horario y no desocupa/ba el aula para ingresar, si llega/ba tiempo después de lo establecido o falta/ba; cuando el/la ordenanza nos apuraba porque tenía que limpiar el aula o si seguía limpiando mientras debíamos comenzar la clase.

Esta es/era nuestra morada.

(Me resulta difícil establecer el tiempo del relato, asumir el pasado para estos hechos y situaciones, así como dejar de inscribirlos en un presente que se haga futuro).

De pronto nos quedamos sin la sala de profesores o sin algún momento del recreo donde encontrarnos con los colegas; sin aulas físicas donde reunirnos con los estudiantes en torno a determinados saberes, interpretar sus rostros e intuir el clima que se creaba en la clase. Nos enfrentamos a la barrera de una pantalla que no nos permite percibir demasiado o habilita a muchos a no dejarse ver (más allá del logo identificatorio). Y nos encontramos viéndonos a nosotros mismos, escuchándonos a nosotros mismos, con el esfuerzo desmesurado por crear al menos algún tipo de intercambio con los estudiantes. Las preguntas quedan en el espacio virtual, el chat procura decir algo que no alcanzamos a leer con rapidez, mientras explicamos; las intervenciones son siempre diferidas y tienden a cerrarse tan pronto alguien pregunta o

5. Hablo de «lo escolar» aludiendo a las diferentes organizaciones educativas, incluidas las de educación superior.

dice, luego espera, y otro responde o dice, y luego espera. «¿Se escucha?» —reiteramos una y otra vez.

La planificación se tornó cada vez menos guion y cada vez más un libreto a desarrollar casi sin alteraciones. Los docentes nos ubicamos frente a la pantalla a explicar, lo más claramente posible, lo que creemos que los estudiantes están escuchando y tal vez entendiendo. Pero muchas veces no los vemos, ni llegamos a establecer esa reciprocidad necesaria para «calibrar»[6] el lenguaje, intercambiar significados, para interpretar intencionalidades y expectativas tanto respecto de los saberes como de lo que cada uno hace con ellos. La planificación se fue convirtiendo en una anticipación excesiva, casi sin oportunidades de improvisación y del disfrute de lo imprevisible, de eso que hace de la enseñanza una tarea apasionante.

Los tiempos cronológicos de cada clase son más breves, no se puede soportar demasiado la exposición a las pantallas, tampoco la exposición del disertante. Los espacios son las propias casas, las habitaciones o algún rincón encontrado en medio de los haceres cotidianos y de nuestros convivientes. Cuesta construir el umbral que separe la escuela de lo no escolar.

Este es el paréntesis entre lo que veníamos haciendo y lo que vendrá y no sabemos.

Pero… ¿qué nos ha venido sosteniendo este tiempo? ¿Cuáles han sido nuestros puntales? ¿Qué de ese pasado inmediato estamos dispuestos a preservar y qué nos exige cambios inminentes? ¿Qué de lo sabido se destituyó y qué logramos conocer, aun sin proponérnoslo?

Convicciones en medio de la perplejidad

> «El perplejo tiene ideas, sabría definir perfectamente las alternativas ante las que enmudece. Conoce. Pero le falta este último móvil que mueve a la vida, que la arrastra y saca de sí. No tiene presente su personaje, no le muestra su cara. El secreto no es falta de conocimiento sino una desgana o un temor que lo inmoviliza. No puede afrontar el riesgo de la vida, el peligro de decir sí o no».
>
> (Zambrano, 2005)

6. Bruner (1988) pone énfasis en la facultad de calibración que tiene el lenguaje como medio por el que conocemos «otras mentes» y sus mundos posibles.

Cada nivel del sistema, cada disciplina, orientación y organización educativa, ha ido tramitando estas nuevas condiciones desde sus particularidades. Quienes somos parte de las instituciones de formación, en la tarea de acompañar a los/as que se preparan para la docencia, nos fuimos reconociendo en circunstancias que nos aúnan. Todos estamos, de alguna manera, consternados —docentes de los profesorados y de las instituciones coformadoras, estudiantes de unas y otras organizaciones educativas—. Nos interrogamos una y otra vez cómo seguir transitando la docencia, cómo enseñar, cómo promover relaciones con los saberes en estas nuevas condiciones, cómo provocar el interés por conocer, cómo reconstruir el vínculo pedagógico, cómo entusiasmar y entusiasmarnos con la tarea. También cómo sobrellevar las profundas diferencias de acceso de los estudiantes, sin que nos resignemos a un currículum devaluado para algunos, ahondando las diferencias culturales y de oportunidades.

Y en el caso del Nivel Superior, a todas estas preguntas se suma la de cómo *enseñar a enseñar* con otras reglas de juego, con otra institucionalidad, cómo hacerlo reconociendo que también nosotros tenemos más dudas que certezas pero estamos en condiciones de preservar ciertos puntales, algunas convicciones, resignificadas en nuevas circunstancias.

El vínculo pedagógico

Sigue siendo imprescindible construir un vínculo que nos encuentre a docentes y estudiantes ocupados en la construcción de saberes; potenciarlo con distintas estrategias y recursos (mensajes, materiales diversos, preguntas, explicaciones, búsquedas). En el encuentro físico o virtual este vínculo tiene que ver con la confianza en las posibilidades del otro, con las mutuas expectativas sobre el saber que se ponen en juego y que, frente a distanciamientos, pantallas y «burbujas»,[7] sabe de escritos, de miradas oblicuas, de la escucha atenta de los audios y también de la interpretación de los silencios y de las ausencias. Nos preocupan los estudiantes que no están, de allí los enormes esfuerzos por encontrarlos y, como dice Pennac (2008), armados por la pasión comunicativa de la materia, ir a buscarlos al fondo de su desaliento y solo soltarlos una vez que tengan ambos pies sólidamente puestos en las clases. Una mano simbólica tal vez haga la diferencia, un llamado, un mensaje, el envío de un material impreso, una señal que nos revincule. Pero no es una tarea titánica

7. Término que se ha hecho habitual en las escuelas para agrupar a los estudiantes en cantidades más reducidas y con posibilidades de control frente a posibles contagios de COVID–19.

de cada docente en soledad; la institución toda tiene que motorizarla, desde los distintos roles y funciones. Tampoco es una responsabilidad que le competa únicamente a cada organización educativa, supone reclamar al Estado, armar redes con otras instituciones y sectores sociales, dentro de los cuales los gremios docentes ocupan un lugar estratégico.

Una asimetría necesaria

Sabemos que enseñar no se reduce a exponer nuestras interpretaciones de los saberes, ni solo a explicar los temas —aunque es fundamental hacerlo—. El docente debe ocupar un lugar de asimetría respecto de los saberes que enseña, construir una relación de autoridad que se legitima en lo que hace con lo que sabe, en lo que está dispuesto a ofrecer a los estudiantes.

Como dice la filósofa María Zambrano,

> La mediación del maestro se muestra ya en el simple estar en el aula (…) al ver las frentes de sus alumnos todas levantadas hacia él, para recibir sus miradas desde sus rostros que son toda una interrogación, una pausa que acusa el silencio de sus palabras en espera y en exigencia de que suene la palabra del maestro, «ahora ya que te damos nuestra presencia —y para un joven su presencia vale todo— danos tu palabra». Y aún más «tu palabra con tu presencia, la palabra de tu presencia o tu presencia hecha palabra a ver si corresponde igualmente a nuestro silencio —y el silencio es algo absoluto— y que tu gesto corresponda igualmente a nuestra quietud» —la quietud esforzada como la de un pájaro que se detiene al borde de una ventana. Pues que todo ello lo siente el maestro al recibir la mirada y al sentir la presencia del alumno— en todo ello va su sacrificio, el sacrificio de nuestra juventud. (2001:8)

El maestro tiene que estar en el aula y convocar la atención de los alumnos. Y esto supone hacer sentir la presencia cuidadosa, expectante y tentadora del saber que se «pone sobre la mesa» (Simons y Masschelein, 2014), al tiempo que escuchar y reparar en los modos en que los estudiantes se disponen a participar de este convite. Como decía antes, enseñar implica también el esfuerzo por comprender lo que ellos interpretan de nuestros decires, promover instancias donde sus palabras expliquen, argumenten, pregunten, dialoguen. La mediación de las pantallas exige mucho más que enunciados, requiere del «acto de habla» (Bruner, 1988), de la fuerza elocutiva de los profesores, capaz de trascender los «núcleos duros» de la virtualidad para interesar, para inquietar. No

es solo dar información, enseñar —y sobre todo hacerlo a través de las pantallas—, supone crear el ambiente en el que se suspendan las cotidianidades y se construya el aula que permite estudiar.

Acompañar y promover procesos de estudio

En el ámbito educativo el lenguaje es el principal medio de comunicación y constructor de realidades. De allí la importancia de cuidar y analizar en detalle cada expresión, cada palabra que procure generar algún cambio en los demás, que pretenda promover una actividad o tarea. Ante las condiciones de cursado virtual, la claridad y precisión en la escritura y en la expresión oral del docente condicionan en gran medida los procesos de estudio de los estudiantes. Los favorecen o limitan.

No todo se visualiza de la misma manera a través de una pantalla ni se escucha del mismo modo, los alumnos tampoco nos ven igual que en la presencialidad física y sus ámbitos de estudio son diferentes. De allí la importancia de analizar el uso de los tiempos y de los espacios virtuales, de las expresiones, los tonos de voz, los silencios y la espera de la palabra de los estudiantes. Y cuando digo «espera» refiero a dar ese tiempo necesario para que sus palabras —escritas u orales— tomen protagonismo en la clase.

Vale preguntarse también sobre el alcance de nuestras explicaciones —muchas de ellas fijadas en una grabación—; cómo no transformarlas en el único insumo de estudio que reemplace la lectura de fuentes bibliográficas; cómo evitar el riesgo de que nuestra palabra pase a constituirse en símbolo absoluto del saber, que atente contra la autonomía y el libre pensamiento del estudiante.

Chevallard, Bosch y Gascón, en una obra escrita varios años atrás, ponen el acento en el *estudio* como «el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje» (1997). Sostienen que se suele olvidar la existencia de otros procesos didácticos no circunscriptos a la situación de clase y de este modo la enseñanza pasa a ser el único medio para conocer, estudiar y aprender. Consideran como

> un problema fundamentalmente didáctico y de responsabilidad de docentes y especialistas en Didáctica, entender mejor los procesos didácticos y los fenómenos que se originan en la clase y fuera de ella. (…) Señalan que en la clase se puede desencadenar un proceso de estudio que sigue viviendo fuera de la institución y más allá de la enseñanza del profesor, cuando los estudiantes estudian solos o junto con sus compañeros. En estos otros ámbitos no hay clase ni profesor pero sí proceso didáctico. (Migueles *et al.*, 2017:9–10)

Precisamente esos tiempos en que se fueron modificando las situaciones de clase, las maneras enseñar, de incidir en la relación de los alumnos con los saberes, nos ponen más que nunca frente a la responsabilidad de comprender los procesos de estudio y cómo acompañarlos más allá de la clase (presencial o virtual).

De allí la importancia de precisar cada consigna, pensar en la selección de cada texto, generar vínculos entre estudiantes para compartir las instancias de estudio. Así mismo, lo que producen los estudiantes tiene que ser objeto de una evaluación minuciosa por parte del docente porque son los indicios sobre los que seguir trabajando, en tanto denotan lo que se comprendió y lo que queda pendiente.

Es necesario poner en juego todas las herramientas para acompañar estos procesos de estudio, anticipando la secuencia de los temas a abordar, sus relaciones, dando lugar a recursividades siempre necesarias en las experiencias de conocimiento. Supone una organización de la propuesta didáctica, al tiempo que la flexibilidad suficiente para barajar y dar de nuevo o para volver de otro modo sobre lo desarrollado.

Decisiones sobre los saberes a estudiar

El impacto ineludible de la pandemia en las instituciones educativas nos obliga a tomar decisiones, en muchos casos radicales, sobre el capital cultural que la institución escolar está en condiciones de ofrecer. Nos exige priorizar unos saberes sobre otros, jerarquizarlos y establecer relaciones. Pero no podemos soslayar las razones por las que incluimos determinados objetos de estudio y de práctica y omitimos otros. Razones que se justifican dentro de escuela, respecto de un grupo de alumnos, en una época, y que contemplan al currículum como una totalidad integrada y no como suma de fragmentos en la que cada quien dispone en soledad. Esta mirada totalizadora del currículum requiere de un trabajo institucional que comprometa a todos sus actores en amplios y contundentes debates sobre el sentido de la escuela, de cada nivel, orientación o modalidad.

A cada docente nos responsabiliza de dar argumentos sobre por qué incluimos determinados temas, textos bibliográficos, recursos, actividades, en el marco de una disciplina y de toda la propuesta curricular. Nos remite a la pregunta sobre qué queremos que los alumnos hagan con lo que les pedimos que conozcan, que estudien, no en términos de utilidad sino de sentido y orientación de los saberes. Los interrogantes y razones son acerca de nuestra propia

propuesta de enseñanza, en un currículum, en una institución, en una comunidad educativa, en una sociedad y en un momento histórico.

La relación del docente con su tarea

Para asumir los múltiples desafíos que nos depara lo inédito de esta experiencia educativa, es imprescindible conocer y saber. Conocer de la disciplina que pretendemos enseñar, de los procesos de conocimiento que pone en juego, las particularidades de los sujetos con los que nos vinculamos y acerca de las relaciones que pretendemos establezcan con el saber. Como dice Blanchard Laville, una propuesta de enseñanza depende en alto grado de la relación que los docentes establecemos con el saber: «En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña» (1996:81). Un docente apasionado por conocer, trasmitirá esta inquietud; un docente «peón de la cultura»[8] (Saleme, 1997) tal vez espere de los alumnos solo la réplica o la imitación.

Es ésta una oportunidad para pensar en la propia relación con el saber, en qué hacemos con los conocimientos en una situación singular como la que estamos viviendo, qué cuando no tenemos recomendaciones generales que atiendan estas circunstancias.

En momentos de profunda incertidumbre, aunque se defrauden muchas expectativas y se desbaraten los mejores planes, es necesario restablecer el compromiso de continuidad y permanencia de nuestra tarea docente; estar y que los estudiantes sepan que estamos y estaremos. Siempre recuerdo cuando una colega me comentaba lo que le decían los alumnos cuando ella faltaba a clase: «Yo vine y vos no estabas».

Ante un futuro demasiado incierto, es necesario tornarnos previsibles en nuestra presencia como adultos, como docentes, más allá de lo inmanejable de los acontecimientos cotidianos.

En definitiva, ejercer la docencia, enseñar, requiere presencia y cuidado. Cuidar las palabras que se enuncian, las que se escriben; los textos que se seleccionan, las tareas que se proponen, las preguntas que se plantean, las respues-

8. María Saleme refiere a la relación del docente con el conocimiento cuando señala: «Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente» (Saleme, 1997:68).

tas que se ofrecen, los tiempos y los espacios que se organizan y disponen, las miradas, los gestos, los pensamientos. Cuidar y estar presente en ese lugar preciado que elegimos como morada.

Seguir haciendo historia

Podemos decir finalmente que estas convicciones a las que he hecho referencia no solo refieren a la enseñanza en la virtualidad ni se circunscriben a este nuevo tiempo. Son parte de nuestra historia de formación porque aluden al sentido que le atribuimos a la escuela, a lo que puede la educación para que los sujetos interpreten el mundo y actúen en él, aún en extrañas condiciones. Puntales para resituar en las circunstancias que vivimos, interpretando estas transformaciones y actuando en ellas para que no sucedan sin nosotros.

Ante tanta perplejidad, necesitamos de algún orden que nos cobije, que nos calme; también de ideales esperanzadores para hacer frente a inevitables derrotas. Para no andar perplejos —como dice María Zambrano (2005)— hay que encontrar un móvil, asumir riesgos, llenar el amplio espacio entre el conocimiento y el resto de la vida que queda impermeable a él; construir la visión de la propia vida en unidad con los demás.

En definitiva… se trata de seguir haciendo historia en tiempos de interrupción.

Referencias bibliográficas

Blanchard Laville, Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica*. Serie Documentos. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Novedades Educativas.

Bruner, Jerome (1988). *Realidad mental y mundos posibles*.

Gedisa. Chevallard, Yves, Marianna Bosch y Joseph Gascón (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje.* Cuadernos de Educación. ICE–HORSORI. Universidad de Barcelona.

Gadamer, Hans–Georg (1993). *Verdad y Método I*. Sígueme.

Larrosa, Jorge (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del Profesor.* Noveduc/perfiles.

Migueles, María Amelia, Auch, Marcela (…) Monzón, María Inés (2017). *Variaciones del estudiar*. Eduner.

Pennac, Daniel (2008). *Mal de escuela*. Sudamericana.

Saleme, María (1997). *Decires.* Narvaja Editor.

Simons, Maarten y Jan Masschelein (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Miño y Dávila.

Zambrano, María (2001). La mediación del maestro, *El Cardo,* (7). UNER.

Zambrano, María (2005). *Hacia un saber sobre el alma*. Losada.

Genealogía de los procesos de formación docente en la educación primaria en Mendoza. Preguntas en el presente, historia en el pasado

Silvia Sosa de Esteves

Introducción

En el presente trabajo se pretende recoger algunos hitos significativos referidos a la Instrucción Primaria en Mendoza a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Este abordaje permite caracterizar algunos aspectos que definieron el proceso de institucionalización de la educación en Mendoza como provincia. Ya entre los años 1853 y 1880, previo a la Ley Nacional de Educación 1420, del año 1884 puede analizarse un corpus normativo compuesto de decretos, resoluciones y leyes que dan cuenta de la preocupación en la provincia por la educación. Al analizar las normas institucionalizadas por los gobernadores de entonces aparece una red de vínculos entre la política y la educación que permite inferir prácticas, discursos y disposiciones de algunos lineamientos de política educativa asumidos por la clase dirigente. Nuestra intención es describir algunos de esos marcos de referencia vinculados al enfoque de la educación y al modo de llevarla a cabo en Mendoza a través de sus inspectores, preceptores y maestros en donde se conjuga lo particular del lugar con la polifonía de prácticas comunes en esa época. Asimismo, al entender el pasado como genealogía se busca hacer hincapié en aquellas prácticas del oficio de enseñar que pueden reconocerse no solo en los egresados de las escuelas normales creadas al efecto sino también en aquello maestros que dieron determinada orientación a las prácticas de enseñar.

La intención es descubrir los procesos de institucionalización de la Educación Primaria, los significados y sentidos que fue adquiriendo en ese proceso y cómo, en esa época se concibieron los procesos de distribución del conocimiento no solo en las normas y leyes sino también en las prácticas implementadas. Ambos análisis pueden permitirnos comprender algunas permanencias, tensiones, conflictos y entrecruzamientos que vinculan tradiciones formativas en Mendoza con otras latitudes cuya influencia marca orientaciones decisivas en el pasado y que hoy perduran o son motivos de debate en el presente.

Mendoza, normas, prácticas y discursos sobre su educación a fines del siglo XIX y principios del siglo XX

En las últimas décadas historiadores y cientistas sociales han ofrecido investigaciones sobre la naturaleza y desempeño del sistema federal a lo largo de los siglos XIX y XX. Dichos estudios han puesto de relieve los modos en que la nación y las provincias construyeron los espacios de poder e institucionalizaron orientaciones, normas y prácticas en los aspectos políticos, económicos y educativos. Tales orientaciones ponen de relieve procesos de centralización en las decisiones vinculadas a la política del lugar como a la administración de recursos económicos dentro de un sector social dominante o un territorio. El enfoque que nos anima en el trabajo radica en que al analizar el régimen político que se va construyendo a través de las acciones de los actores de la época se puede rastrear la dinámica de su configuración. Por otra parte, los estudios sobre sociabilidad nos proveen de elementos teóricos metodológicos que permiten analizar el entramado asociativo de los actores como el efecto de sus relaciones y vínculos conforme al contexto que transcurre su vida cotidiana. Estos aspectos son analizados en forma dialéctica con fuentes diversas lo que permite descubrir las dinámicas de ese poder en el orden provincial y sus influencias, en particular en el tema educativo.

Para dar cuenta de ello escogemos y diferenciamos tres leyes que son previas a la ley 1420 de 1884 a fin esbozar la particularidad de la temática en una provincia antes de tornarse lo educativo un tema de impronta nacional. Ellas son las leyes de 1852, 1872 y 1880. Estas leyes y resoluciones permiten analizar cómo se fue estructurando el poder en Mendoza en el campo de la Educación en el proceso de conformación como provincia en el siglo XIX. Se parte del período 1852/1854, momento en que las fuentes primarias dan cuenta de un proceso de reacción y reacomodamiento político–administrativo de profunda significación para las instituciones que conformarán las estructuras de poder que se extienden, con algunos cambios, hasta el presente. Si bien se pueden reconocer algunos aspectos emergentes en el proceso de constitución como provincia de carácter administrativo y político desde el año 1813 a través de la Asamblea del año XIII al crear la gobernación de la provincia de Cuyo, el contexto de la caída de Juan Manuel de Rosas en el gobierno de Buenos Aires y la Confederación liderada por él, permiten marcar un cambio muy significativo a partir de 1852 en la provincia.

Ya desde 1820 puede notarse la presencia de instituciones que desarrollaban la necesidad del debate público acerca de la organización institucional para constituirse en entidades autónomas del poder central. Para ello, los periódicos creados como «El verdadero amigo del país», entre otros, la creación de la

Biblioteca Pública en 1822 y la modificación del sistema de enseñanza a través del método Lancasteriano en el Colegio de la Santísima Trinidad, son antecedentes importantes al periodo que vamos a referir. Más tarde, en 1835, la misma provincia entabló relaciones directas con Juan Manuel de Rosas, jefe indiscutido de la Confederación Argentina hasta 1852 denotándose una preocupación más centrada en el control político de los pueblos de la campaña como de la frontera que de lo educativo.

Las marcas fundacionales de la educación modernizadora en Mendoza

La Resolución del 9 de junio de 1853 aparece como el documento legal que institucionaliza a través del Poder Ejecutivo la Instrucción Primaria en la provincia de Mendoza (Resolución Ministerial, 1852/1853). No es ajena la forma que se instrumenta la educación en Mendoza respecto de medidas similares en la ciudad de Santiago de Chile, tal como la misma resolución remite.[1] Dentro de los aspectos que fundamentan la resolución y decreto respectivo se señalan la creación de una Inspección General de Escuelas que realizará tareas, funciones y administración vinculadas al estado actual de las escuelas, el número de personas que asisten, las aptitudes de las personas a cargo, la detección de requerimientos y necesidades, mejoras a implementar como la búsqueda de la uniformidad[2] de los métodos de enseñanza. Se establece como autoridades para la conducción de la educación en Mendoza junto al inspector general de escuelas, una Junta de Instrucción (Resolución Ministerial, 1853)[3] con un conjunto de visitadores para su inspección.

1. Puede consultarse Monitor de las Escuelas Primarias, en particular el citado por la resolución mendocina donde expresamente en el Tomo I. Santiago de Chile, 15 de enero de 1853. N° 6 se reconocen similitudes importantes en relación a las normas que se establecen para la educación mendocina. Allí se encontrarán diferentes aspectos que hacen al funcionamiento de la institución escolar bajo la vigilancia del inspector- visitador. La resolución realiza una adaptación conforme a aspectos reseñados en este periódico de Chile.
2. Aspecto que creemos da marco y sentido a la homogeneidad del sistema educativo a futuro.
3. Resolución Ministerial de Mendoza 10 de junio de 1853. El Poder Ejecutivo de la provincia. En la provincia estará compuesta de siete ciudadanos de idoneidad y que entenderán, según el decreto en todo tipo de asuntos desde la formación del preceptor en lo tocante a lo que enseñan como de su fuerza moral para llevar a cabo tal tarea. Elaborarán sugerencias al inspector general. Sus primeros miembros D. Nicolás Villanueva como presidente, Dr. José Antonio Estrella, D. Juan Ignacio García, Dr. D. Guillermo Rawson, D. Baltazar Sánchez, D. Juan Nicolás Calle como tesorero y D. Leopoldo Zuloaga en calidad de secretario. Todos estos miembros poseerán una aquilatada función pública en la provincia de Mendoza desde los años 1852 en adelante.

También, con acuerdo de los Subdelegados de los Departamentos de campaña y del comisario de la ciudad y suburbios, nombrará una comisión de tres ciudadanos en cada distrito escolar que tendrá a su cargo la inspección del oficio desempeñado por los preceptores que estén a cargo de la enseñanza primaria. También procurarán, que estos preceptores insten a los padres a llevar a los niños a la escuela. La función de las comisiones no será remunerada y durará un año. Por otra parte, la Resolución ministerial del 10 de junio de 1853 establecerá las exigencias de formación[4] (Resolución Ministerial, 1853) para quienes quieran ejercer la función de enseñanza en la instrucción primaria. A juzgar por los requisitos exigidos para el ejercicio de la profesión en primaria bastaba una breve formación sistemática con la sola condición de saber leer y escribir, buena conducta, decidida aplicación y pertenencia a una familia honrada.

Los visitadores, como responsables provinciales en representación del inspector general, y vinculados con la Junta Protectora deberán:

> observar si se practican con exactitud el plan de estudios y reglamentos de ellos, tanto en la moralidad, buenas costumbres, educación religiosa, métodos científicos, como en el régimen interior y económico para el más progresivo adelanto de los educandos y su tratamiento decoroso y de salubridad.

Esta caracterización nos acerca a los modos de constitución del poder educativo en Mendoza, el entramado político que lo sostiene como la impronta moral que se le otorga a quienes desempeñen la función de enseñante. El carácter centralizado de la autoridad del inspector general con un predominio de la autoridad de la Junta de Instrucción en lo concerniente a la designación del maestro–preceptor provista de vecinos designados por el subdelegado, (luego intendentes) da cuenta el carácter jerárquico y concentrado de las decisiones para la instrucción primaria. Por otra parte, sus normas presentan fuerte filiaciones, voces y discursos entre lo que anuncian los gobernado-

4. La formación para quienes quieran dirigir escuelas primarias. • Ingreso: 18 años; • Saber leer y escribir; • Acreditar información sumaria; • Buena conducta; • Decidida aplicación; • Pertenecer a familia honrada. En el artículo 2 se explicita: Se enseñará a: Leer y escribir con perfección; Conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua simultánea; Dogma y moral religiosa; Aritmética Comercial; Gramática y Ortografía castellana; Geografía descriptiva; Dibujo lineal; Nociones generales de Historia y particulares de la República Argentina; Se establece una Escuela Normal. El director formará en esos ramos; Velará sobre la conducta de los alumnos, tanto dentro como fuera del establecimiento; Realizará informes sobre cada uno de ellos y adoptará todas las medidas que oportunas para su mejor comportamiento.

res en Mendoza y lo que se realiza en Santiago de Chile.[5] La ley de 1872 establecía dividir la provincia en 15 distritos escolares,[6] de acuerdo con la división civil, formando cada departamento un distrito educativo. Tal distribución se articula a la lógica del control territorial por parte del gobernador, a través de los subdelegados y por ende de los diferentes distritos–departamentos de la provincia. En la resolución con poder de ley de 1853 el subdelegado elige los que conformarán la Junta de Instrucción. En tanto, esta ley de 1872 concede el poder a una Comisión de Educación que por elección de los vecinos del lugar se harán cargo del buen desarrollo y necesidades de la educación bajo la atención del subdelegado.

Pero tal vez lo más significativo es la ley de 1880 que retomando pautas de 1854 y 1872 dice:

> Art. 2: enseñanza primaria obligatoria y gratuita.
> Se seguirá el sistema educacional de Pestalozzi, cuya obra consultará el maestro y se empleará el método intuitivo simultáneo con preferencia… la educación que se dará en las escuelas será religiosa, moral, lógica positiva, gradual y progresiva. (Ley de educación común, Legislatura de Mendoza)

5. Domingo F. Sarmiento, exiliado en Chile entre las décadas del 40 y 50, será reconocido como pedagogo influyente. De hecho, el ministro y futuro presidente de Chile, Santiago Montt, le encomienda una serie de estudios referidos a los sistemas educativos de Estados Unidos y Europa. De esos viajes resulta la publicación del libro Educación Popular de 1848 donde sostiene que la educación primaria como las bibliotecas públicas son el remedio más eficaz para combatir el atraso y la ignorancia. También se puede reconocer que apuesta al sistema de Inspección de raíz europea. El Reglamento de inspectores suizo es una pieza muy importante para Sarmiento para entender el papel de los inspectores en tanto articuladores entre la administración central, los poderes locales y los actores directos del proceso pedagógico: los directores de las escuelas y sus preceptores. En este diseño, los inspectores debían articular su tarea con las comisiones locales, con las autoridades municipales y con los actores sociales más importantes (iglesias, empresas, etc.), y además no debían perder de vista su función específica e irremplazable: el análisis de las condiciones de los establecimientos escolares y de su funcionamiento. Es interesante el minucioso detalle de los consejos dados por la circular para evitar que los docentes y directores de las escuelas manipulen la información o presenten realidades alejadas de la verdad. Pero, sobre todo, es muy importante el espíritu con el cual Sarmiento concibe la tarea de la inspección: no hacer nada que menoscabe el respeto y la confianza hacia los maestros. En palabras del Reglamento: «hacedles [a los docentes] todas las observaciones que os parezcan necesarias; pero cuidad de que al salir vos de la escuela, el maestro no se sienta nunca menos bien puesto que antes en el espíritu de los niños y de sus padres».
6. En 1853 era una Reglamentación. En este caso, se establece como ley.

Para la clase dirigente mendocina el tema educativo es un tema político de relevancia. De hecho, las orientaciones en las leyes y resoluciones advierten la fuerte injerencia del poder político y su orientación:[7] no solo establece la jerarquía en su administración sino también el enfoque pedagógico a adoptar: el sistema de Enrique Pestalozzi.[8] Este pedagogo creía que a los niños no se les deben proporcionar conocimientos ya construidos, sino la oportunidad de aprender sobre sí mismos mediante la actividad personal. Los maestros deben estar preparados para lograr un desarrollo integral del alumno más que para implantarles conocimientos.

Estos aspectos puestos en consideración permiten sintetizar los primeros años del proceso de institucionalización de la educación primaria en Mendoza:

Según la forma de control de la educación en Mendoza las leyes de Educación 1853; la de 1872 y la de 1880, todas anteriores a la Ley de Educación Nacional 1420 de 1884 establecen dos cuestiones: la necesidad y relevamiento de escuelas como así también reglamentaciones que obligan a la preparación para el desempeño del rol del maestro. En esto el sesgo fuertemente moral basado en las buenas costumbres y el carácter vocacional son el pilar de la profesión. En ese contexto puede entenderse la urgencia y prioridad que se dará más tarde a los Estudios Superiores expectativa puesta en la creación de las Escuelas Normales. Todos los gobernadores de fines del siglo XIX privilegiarán en Mendoza la instrucción primaria y por tanto la formación de maestros. En este aspecto se separa de la otra tendencia la creación de los colegios nacionales que hiciera la gestión nacional más centrada en la formación para la administración del estado, sobre todo en la presidencia de Bartolomé Mitre.

Según el criterio de centralización/ descentralización tal como hemos planteado privilegia un poder dado a los distritos en la autoridad del subdelegado quien a través de la Junta de instrucción —luego de educación— mantendrá la supervisión a los maestros y, por ende, en directa dependencia al gobernador.

Según el enfoque u orientación de la educación: la Ley de 1853 de orientación Sarmientina, se contrapone a la Ley de Educación de 1880 de orientación Pestalozziana. Los documentos consultados permiten aventurar una fuerte disputa entre estos dos enfoques dentro de la clase gobernante que impactarán en las decisiones por parte de quiénes ocuparán el poder en las estructuras educativas. Detractores y auspiciantes podrá descubrirse en los documen-

7. No es motivo de análisis en este trabajo la discusión, entre otros temas, de lo laico–religioso sino más bien los criterios que van configurando la educación y en particular la enseñanza en el aula.

8. Enrique Pestalozzi (1746–1825) fue un influyente pedagogo, educador y reformador suizo, que aplicó los ideales de la Ilustración a la pedagogía. Método intuitivo: los sentidos son los que dan información para comprender la naturaleza, las cosas.

tos que revelan las diferencias políticas e ideológicas que recorre también a la clase dirigente mendocina. También se enfrentan dos modelos de enseñanza: el lancasteriano o de ayuda mutua frente al simultáneo o en su defecto, la propuesta de un sistema mixto.

Por lo tanto, la observancia de las diferentes fuentes como el tejido de relaciones que se pueden establecer entre el poder nacional, provincial y local permite mixturar las voces y discursos de la época con los modos de concretar las visiones educativas. Es el entretejido y relación entre las instituciones, normas, prácticas, documentos oficiales, leyes, escritos periodísticos y fuentes diversas que permiten dar significado y sentido a la acción de los protagonistas dentro del contexto de la época.[9]

Algunos discursos que se hace necesario referenciar sobre el impulso magisterial

Un hito a considerar es la creación en 1870 de la Escuela Normal de Paraná bajo la presidencia de Sarmiento siendo ministro de Instrucción Pública Nicolás Avellaneda. El espíritu que anima esta política educativa que se puede recoger en las Memorias de gestión realizadas por los que ocupaban cargos políticos, en este caso Nicolás Avellaneda, pueden extraerse las siguientes citas[10] que pasarán a ser un antecedente de decisiones posteriores de la administración nacional:

> El maestro debe ser formado, y la Nación prestará el más valioso servicio a la educación primaria en las Provincias, fundando y sosteniendo con sus rentas, dos o tres grandes establecimientos, donde aquél reciba la educación especial que ha de habilitarle para desempeñar su elevada misión, como institutor de la mente y de la conciencia del pueblo representado por el niño, que sus lecciones convertirán en hombre libre, inteligente, útil. (Avellaneda, 1869:131)

Y avanza en relación a la formación que el maestro debería adquirir y el sesgo respecto que son los maestros norteamericanos los que pueden hacer una gran

9. Este trabajo se está llevando a cabo por la autora y forma parte de un proyecto mayor de investigación dentro del programa de la Secretaría de Investigación, Proyectos SIIP, 2019 dirigido por la doctora Beatriz Bragoni.
10. Memoria presentada por el ministro de Estado en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1869 (Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1900). Reimpresión oficial.

contribución al estado de la educación en el país alentando con ello, la llegada de las maestras norteamericanas:

> Después de la partida dedicada a la fundación de Escuelas Normales, sería también conveniente que figurara en el presupuesto otra, aunque pequeña, para que se la invierta en hacer venir a algunos maestros extranjeros. El maestro formado en los Estados Unidos, o en algún otro país donde la educación primaria haya adquirido su pleno desenvolvimiento, trae incorporados consigo sus métodos, sus prácticas, sus instituciones; y la Escuela que él dirija será un modelo vivo destinado a hacer la propaganda con el ejemplo. (Avellaneda, 1869:132)

Por otra parte, serán las autoridades de la nación quienes promoverán la propagación y creación de las escuelas normales en las provincias:

> Es indispensable, por lo tanto, que la Nación las impulse [a las provincias] y las ayude eficazmente. El Congreso no puede demorar por más tiempo la ley que, deslindando entre sí las provincias, fije los territorios nacionales y ella misma u otras posteriores prescribirán su mensura y su venta. ¿Por qué no se destinaría una parte considerable del producto de estas tierras a constituir en cada provincia la primera base del capital que será el patrimonio de sus escuelas? (...) Así una ley del Congreso Americano, rompiendo por vez primera su prescindencia tradicional, en lo que concierne a la educación popular, dedicó para promover su difusión en los Estados, la trigésima sexta parte [del producto de la venta] de las tierras nacionales. (Avellaneda, 1869:133)

En Mendoza se recepcionarán estos postulados y se materializarán en una apuesta fuerte hacia la educación Primaria tal como lo refrendan múltiples discursos de los gobernadores de Mendoza de esa época. Se impulsará la creación de la Escuela Normal Femenina en 1878 con maestras de Estados Unidos traídas por Sarmiento. Dos egresados varones de la Escuela Normal de Paraná ocuparán cargos como Lisandro Salcedo que creará la Escuela Normal masculina y Manuel Antequeda que será director de Escuela (inspector general según las normativas analizadas) en 1914. Por lo tanto, las políticas nacionales asumidas por parte del grupo gobernante se verán reflejadas en la provincia no solo por llevarlas a cabo sino también por la filiación estrecha entre la clase dirigente provincial y nacional.

Experiencias pedagógicas significativas en las escuelas mendocina (entre 1878/1909/1958)

Otros aspectos que pretendemos dar cuenta en esta mirada genealógica de la educación mendocina es la presencia de algunas propuestas de enseñanza de maestros mendocinos que pusieron de relieve otras visiones del maestro de primaria.

En los escritos del filósofo mendocino Arturo Roig destaca como líneas predominantes en la educación primaria entre fines del siglo XIX y XX, dos: el Liberalismo libertario que toma como fuente a Pestalozzi y cuyo acento radica en el reconocimiento de la personalidad del niño y su desarrollo libre. Y por otro, el Liberalismo del orden de carácter Lancasteriano cuyo acento educativo radica en doblegar el carácter y su control social (Roig, 2004).

En este trabajo destacaremos solo las experiencias de la primera línea señalada. Dentro de los maestros haremos referencia al mendocino Carlos Vergara (1857–1920)[11] por el carácter disruptivo y crítico frente al rumbo que se imprimía a la educación de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX por el normalismo. Importantes trabajos analizan sus obras, pero nosotros solo haremos referencia a algunos aspectos vinculados a la concepción de enseñanza. Su enfoque pedagógico radicó en una Pedagogía de la acción libre con la idea del desarrollo basado en la acción espontánea del niño. Ajeno a toda forma autoritaria alienta al docente en su relación con los niños:

> Ante la nueva época que se inicia, los estudiantes pueden solicitar una medida que signifique una puerta para que ellos produzcan la reforma, sin daño para nadie; esa medida sería que los profesores estimulen a sus alumnos a que, con moderación y respeto, estos sostengan sus ideas y aun que rebatan las del profesor, en forma culta y correcta. (Verdaguer, 1916:587)

---

11. Carlos Vergara nació en la ciudad de Mendoza en 1857. Fue un egresado de la Escuela Normal de Paraná en 1878. En 1883 ejerció funciones directivas y docentes. Fue designado como director en la Escuela Normal de Mercedes en la provincia de Buenos Aires donde trató de poner en marcha sus ideales pedagógicos. Sus principales obras donde expresa su ideario pedagógico se encuentra Filosofía de la Educación, entre otras.

Por otro parte, elegimos a Florencia Fossatti,[12] para quien el reconocimiento de la personalidad infantil era clave para la acción educativa. En este caso la relación educativa del estudiante con el docente será capital. Para Florencia Fossatti docente y directora de escuela Escuela Manuel Quintana (1931–1935) el sentido de la libre indagación, iniciativa y responsabilidad forman parte del ideario del docente a perseguir. Estas prácticas serán expresión de una escuela democrática para un pueblo democrático. En unos de sus escritos presentados para su defensa porque fue cuestionada y separada de su cargo, Fossatti indica las formas de concebir la actuación docente frente a los niños:

> Cuatro maestros, cada uno a cargo de un grupo de materias afines, rotaban el tiempo de su horario, por las secciones del grupo gradual. A su vez trabajaban asociados para establecer la correlación de las asignaturas del programa, en concordancia con el plan pedagógico, intercambiar ideas sobre la modalidad de los alumnos y su tratamiento adecuado y seguir conjuntamente los pasos del método en relación a su desarrollo y el contralor del aprovechamiento de los alumnos… Lo verdaderamente nuevo traído a la didáctica por los centros de interés, encuéntrase en el desenvolvimiento de los temas y subtemas, que no permanecen aislados y encasillados en una clasificación, sino que se relacionan íntimamente, tal cual ocurre en la vida social propia del género humano. Se parte de la observación del hecho del fenómeno, estudiándolo luego en sus asociaciones implicadas en la acción de la sociedad, tenida en cuenta en sus múltiples aspectos, ligándolo en este proceso a las nociones de forma, cálculo y medida, para terminar en la expresión–lenguaje, plástica, gráfica, manualidades y trabajo concreto en general. (Fossatti, 1959:1)

La particularidad está en que el niño en forma independiente elige y orienta sus propios estudios eligiendo fichas de trabajo. Realiza una especie de compromiso con el docente en donde se compromete en un determinado tiempo a

12. Florencia Fossatti nació en Mendoza en 1882. Egresó de la Escuela Normal de Mujeres de Mendoza como maestra en 1909. Estudio luego en La Plata en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la que egresó en 1912 como profesora de Pedagogía y Ciencias Afines. Ocupó diferentes cargos y se destacó en la huelga de maestros efectuada en 1919 en Mendoza por la falta de pago de sus sueldos y por la denuncia de prácticas autoritarias por parte del grupo gobernante de entonces. Fue expulsada por ello por la Dirección General de Escuelas en 1922. Entre 1927 y 1936 formó parte del movimiento de renovación pedagógica que se denominaba «Escuela Activa». Esta corriente retomaba las ideas de intelectuales europeos y estadounidenses que realizaban experiencias novedosas en la búsqueda de un sustente científico para los estudios pedagógicos. Entre sus escritos se encuentra Alegato pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia escrito en 1959.

realizarlo. A su término, el estudiante rinde una prueba de comprobación de su aprendizaje, capacidad de juicio y aplicación de conocimiento de lo adquirido.

La idea de referenciar algunos pedagogos está vinculada a pensar el tema educativo como la concurrencia de miradas estructurantes: por un lado, el aparato administrativo de la educación y por otro, prácticas individuales del oficio. Conjugar tales visiones contribuyen a pensar la necesidad de la formación docente en su carácter multirreferencial donde sin dejar de lado lo creativo y particular del docente se observa la impronta política de la enseñanza.

Algunas conclusiones

Tal como se señaló al comienzo del trabajo la idea de presentar el desarrollo de los estudios primarios en la provincia de Mendoza a partir de una mirada genealógica buscó poner en relación fuentes de época que permitieran la convergencia de normas y discursos en sincronía y diacronía. Por otra parte, el vínculo con la teoría política estuvo cifrada en la relación entre los puestos de decisión de tipo administrativo y político con los ámbitos de sociabilidad sobre el que se construyó el poder incipiente de la educación en Mendoza. La construcción metodológica radicó en conjugar la polifonía de voces, documentos oficiales y convergencias territoriales sobre los postulados que imprimen los actores en sus puestos de decisión en determinado contexto. Asimismo, la elección de algunas prácticas de enseñanza miradas desde el formador pone de relieve la necesidad de dar concurrencia a cómo la práctica de enseñanza puede ser analizada e interpretada desde los mecanismos políticos establecidos por el poder gobernante pero también cómo esas prácticas pueden gestarse desde la singularidad de sus actores. Los procesos de enseñanza y sus elecciones son actos políticos de relevancia que dan determinadas improntas a la educación en estos casos en referencia a los niños. De ello resulta la importancia que las políticas del estado, en este caso provincial, incide en su configuración en una determinada época. Pero también los modos que se plasman las decisiones de los docentes en sus prácticas de enseñanza en la escuela. Capitalizar ambos aspectos es capital para comprender el potencial de la educación para una sociedad más justa y acorde a las aspiraciones individuales y colectivas de sus gobernados.

Referencias bibliográficas

Avellaneda, Nicolás, *Escritos y discursos.* Biblioteca Digital. http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/1358

Fossatti, Florencia (1959). *Alegato pedagógico–político–jurídico de una petición de justicia*. D'Acurzzio.

Fucili, Eliana (2016). *Administradores y políticos territoriales en la Formación de los Regímenes provinciales decimonónicos. (Mendoza 1854 – 1895).* [Tesis de Maestría]. Universidad Torcuato Di Tella.

Plotkin, Mariano Ben y Eduardo Zimmermann (2012). *Los saberes del Estado.* Vol. 1. Edhasa.

Roig, Arturo (2004). Autoritarismo versus libertad en la Historia de la Educación Mendocina (1882–1974). En *Mendoza a través de su Historia.* Colección Mendoza, identidad, educación. Caviar Bleu. Colección: Cono Sur.

Verdaguer, Carlos (1916). *Filosofía de la Educación.* Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

Fuentes

Ley de Educación Común de 1880/81 sancionada por la Legislatura el 25 de noviembre de 1880. Provincia de Mendoza.

Registro Oficial del Gobierno de Mendoza, del 11 de junio de 1872.

Registro Ministerial de la Provincia de Mendoza de los años 1852 /53/1866/1867/1872/1880.

Resolución Ministerial del 17 de mayo de 1852. Decreto del Poder Ejecutivo de la provincia.

Resolución Ministerial de Mendoza 9 de junio de 1853. Poder Ejecutivo de la provincia.

Resolución Ministerial de Mendoza 10 de junio de 1853. Poder Ejecutivo de la provincia.

Sobre las autoras y los autores

Agustín Adúriz Bravo. Profesor de Enseñanza Media y Superior en Física (Universidad de Buenos Aires, 1996) y doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales (Universitat Autònoma de Barcelona, 2001). Investigador principal del CONICET y profesor asociado regular con Dedicación Exclusiva en el Instituto CeFIEC de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Publicaciones internacionales más recientes: artículo en *Science & Education* (en coautoría con Andrea Revel Chion) y artículo en *Enseñanza de las Ciencias* (en coautoría con Rafael Y. Amador Rodríguez).
Contacto: aadurizbravo@cefiec.fcen.uba.ar

María Alejandra Ambrosino. Magíster en Tecnología Educativa. Prof. Adjunta de Tecnología Educativa, Prof. a cargo Educación y Tecnología FHUC–UNL Investigadora Categoría III en Educación, Sistema de Investigación Nacional. Directora del Centro de Educación y Tecnologías UNL, Santa Fe, Argentina.
Contacto: m.alejandra.ambrosino@gmail.com

Gabriela Augustowsky. Doctora en Bellas Artes (UCM). Magíster en Didáctica (UBA). Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Titular Regular de Didáctica de las Artes Visuales en la Universidad Nacional de las Artes; Profesora de Posgrado en UNA, FADU–UBA. Directora de Posgrado en Formación Docente (UNA). Investiga en el campo de la didáctica de la imagen y la educación artística, donde desarrolla programas de innovación creativa. Autora de numerosas publicaciones destinadas a la formación docente: *Las paredes del aula; El arte en la Enseñanza; La creación audiovisual en la infancia*.
Contacto: gpaugustowsky@gmail.com

Victoria Baraldi. Profesora en Ciencias de la Educación (UNER), Magíster en Didácticas Específicas (UNL) y Dra. en Educación (UNER). Actualmente se desempeña como profesora titular de Didáctica General en FHUC–UNL, en donde además dirige la Maestría y la Especialización en Docencia Universitaria y la Revista *Itinerarios Educativos*. Se ha especializado en temas de didáctica y currículum. Coordinadora del libro *Educación secundaria Orientada en Santa Fe. Sujetos y construcción curricular en el ciclo básico.*
Contacto: vbaraldi@gmail.com

Marina Barcia. Profesora en Ciencias de la Educación; especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior y magíster en Políticas y Administración de la Educación. Profesora titular de Práctica de la Enseñanza. Profesorado en Ciencias de la Educación (FHyC de la E.) Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP–CONICET). Ha publicado en libros y revistas especializadas. Su último libro es del año 2020, *Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, junto con Susana de Morais Melo y Silvina Justianovich, de la Colección libros de Cátedra. EDULP.
Contacto: marinainesbarcia@gmail.com

Julia Bernik. Profesora en Ciencias de la Educación (UNER). Magíster en Didácticas Específicas (UNL). Doctora en Educación (UNER). Profesora adjunta de Didáctica General (FHUC–UNL). Coordinadora del libro *La clase en la universidad pública: tramas, dilemas y algo más que buenas intenciones* de Ediciones UNL (en prensa) y coautora de *Una didáctica para la formación docente* (2012), también de Ediciones UNL. Su campo de interés tanto en docencia como investigación y extensión es la enseñanza, la Didáctica y el currículum, especialmente en el nivel universitario.
Contacto: bernikjulia@gmail.com

Mercedes Collazo. Doctora en Ciencias de la Educación (UBA), máster en Ciencias de la Educación del CIEP Uruguay y Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Profesora agregada, coordinadora de la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. En este marco desarrolla, entre otras funciones, actividades de asesoramiento al cogobierno para el diseño, ejecución y evaluación de políticas de enseñanza universitaria. Cuenta con numerosas publicaciones y producciones institucionales sobre temas de Pedagogía y Didáctica Universitaria, con especialización en el campo del currículo. Es directora y docente de la Maestría en Enseñanza Universitaria y representante nacional en el Grupo de Trabajo del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior, NEIES Mercosur.
Contacto: mercedes.collazo@udelar.cse.edu.uy

Analía Gerbaudo. Analía Gerbaudo enseña Teoría literaria I y Didácticas de la Lengua y de la Literatura en la Universidad Nacional del Litoral. Es investigadora del CONICET. Dirige la revista *El taco en la brea* y Vera cartonera, ambas en acceso abierto digital.
Contacto: analia.gerbaudo@conicet.gov.ar

Miguel Ángel Jara. Profesor en Historia y doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Docente en el área de la didáctica de las ciencias sociales, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Director del proyecto de investigación «La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales». Ha publicado diversos artículos en revistas y capítulos de libro en la especialidad, en el ámbito nacional e internacional. Es compilador de ocho libros sobre enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales. Es director de tesis de posgrado, evaluador e integrante de comité científico de diversas revistas.
Contacto: mianjara@gmail.com

María Ledesma. Doctora en Diseño por la UBA se especializa en Teoría, Crítica y Enseñanza del Diseño. Profesora Titular Consulta en la FADU de la UBA; actualmente se desempeña como Profesora en el Doctorado y en la Maestría en Diseño de la misma universidad; es también Profesora de Teoría y Crítica del Diseño en la UNL. Integra Comisiones de Posdoctorado en la FADU–UBA y de Doctorado en la FADU–UNL y dirige la Maestría en Estrategia y Gestión en el Área del Diseño de la UNNOBA. Ha sido vicedirectora de la Carrera de Diseño Gráfico, directora de la Carrera de Especialización Docente en la FADU–UBA y miembro activo de su Comisión su Doctorado. Como profesora invitada ha impartido seminarios y conferencias en universidades y centros educativos de Argentina, Uruguay, Chile, Brasil, Méjico y Colombia.
Contacto: mariadelvalle.ledesma@gmail.com

Carina Lion. Doctora en Educación por la UBA. Profesora de Educación y Tecnologías y de Comunicación y Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora en Maestrías y Doctorados de Universidades Nacionales e Internacionales. Codirectora de proyecto UBACyT; IICE–UBA. Fue directora general de UBA XXI y del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA. Investigadora principal en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora de proyecto de Investigación UBACYT. Desarrolladora de videojuegos educativos.
Contacto: carinalion@gmail.com

Oscar Lossio. Profesor y licenciado en Geografía (UNL). Especialista en Didácticas Específicas (UNL). Profesor titular concursado en la asignatura Didáctica de la Geografía (UNL). Codirector del proyecto de investigación «Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión». Ha sido director de numerosos proyectos de extensión y docente responsable de distintas propuestas para su inclusión curricular. En Gestión Universitaria se desempeña como director del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente y director de Extensión (FHUC–UNL).
Contacto: olossio@hotmail.com

Diana Mazza. Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la UBA. Profesora titular regular de la cátedra de Didáctica II, FFyL–UBA. Docente de posgrado en diversas universidades nacionales. Exvicedirectora del Programa UBA XXI, Secretaría de Asuntos Académicos, UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL–UBA en temas vinculados a la formación y a la docencia universitaria desde un enfoque clínico.
Contacto: mazza.diana@gmail.com

María Amelia Migueles. Doctora en Educación (UNER); magíster en Educación con Orientación Teoría y Curriculum (UNER); profesora en Ciencias de la Educación; licenciada en Ciencias de la Educación, Orientación Educación No Formal; profesora de Jardín de Infantes. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER en carreras de grado y posgrado y en Institutos de Formación Docente. Se ha especializado en el campo didáctico–pedagógico y curricular, con investigaciones y publicaciones referidas al mismo y vinculados con la formación docente.
Contacto: mtalime@gmail.com

Isabel Molinas. Doctora en Educación por la UBA. Magíster en Didácticas Específicas y profesora en Letras, egresada de la UNL. Profesora titular e investigadora de la UNL. Dirige el Proyecto de investigación «La enseñanza del Diseño de experiencias en el campo de la Comunicación Visual» (FADU–UNL) y la Maestría en Didácticas Específicas (FHUC–UNL). Ha coordinado prácticas de educación experiencial sobre arte contemporáneo en Argentina y Brasil, y participado en seminarios, bienales y festivales en Uruguay, Chile, Colombia, Canadá, Italia y España.
Contacto: isabelmolinas8@gmail.com

Elda Monetti. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA); magíster en Investigación Científica (Udelar). Doctora en el Área de Educación (UBA). Profesora asociada ordinaria de Didáctica General – Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Sur. Asesora pedagógica en Universidad Nacional del Sur. Autora de publicaciones en torno a la Didáctica General y Didáctica universitaria. Directora de proyectos y redes interuniversitarias de investigación sobre educación universitaria.
Contacto: marga@criba.edu.ar

Bertha Orozco Fuentes. Maestría en Enseñanza Superior, Doctorado en Pedagogía y Especialidad en Investigación Educativa y Formación de Profesores, grados otorgados por la UNAM. Investigadora titular de tiempo completo, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Ha publicado «Interrogar el sentido del conocimiento escolar» en *Perfiles Educativos. XLII*(170), 2020, *Suplemento 2020, La educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad*, IISUE–UNAM.
Contacto: bof@unam.mx

Marcel David Pochulu. Doctor en Didáctica de la Matemática. Profesor yitular regular de la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba, Argentina) y de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Villa María, en carreras de grado. Cuenta con Estancias Posdoctorales en Didáctica de la Matemática (Universidad de Granada y Universitat de Barcelona, España), y estancia académica en el IPN–CINVESTAV de Ciudad de México. Dirige proyectos de investigación en Educación Matemática, centrados en la formación inicial y continua de profesores, modelización matemática e incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Contacto: marcelpochulu@hotmail.com

Andrea Sarmiento. Magíster en Investigación Educativa (CEA, UNC), profesora en Educación Musical (UNC) y profesora de Piano (Conservatorio Provincial Felipe Boero). Profesora titular por concurso de dos cátedras especializadas en la formación docente de Música en la Facultad de Artes UNC. Dirige el proyecto de investigación «Prácticas colectivas y aprendizajes musicales» SECyT– UNC. Ha publicado diversos artículos relacionados a problemáticas de la enseñanza de la música y es compiladora y autora del libro *¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas.*
Contacto: andrea.sarmiento@unc.edu.ar

Silvia Sosa. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia (UNCuyo). Especialista en Docencia Universitaria (UNCuyo) Especialista y Magíster en Didáctica (UBA). Profesora titular efectiva de Didáctica y Currículum y de Didáctica de las Ciencias Sociales en UNCuyo. Especializada en Didáctica General. Formación Docente. Didáctica de la Historia. Educación Superior. Autora de Tendencias y mutaciones en la década del 90 y 2000 en la Educación Superior. Impacto en la Universidad Argentina y en particular, en la Universidad Nacional de Cuyo, en Arpini, Adriana (Comps.) (2019), *Diez reflexiones sobre la materialidad de la Educación*. Quellqasqa editora. Bajo Licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.5 AR).
Contacto: silagu1963@hotmail.com

Liliana Tauber. Profesora en Matemática. Doctora en Didáctica de la Matemática. Profesora titular de Estadística, FHUC–UNL. Autora de (2021) «Facetas de la Estadística Cívica implícitas en una experiencia de enseñanza centrada en el estudio de indicadores sociales». *Paradigma, XLII*(Extra 1): Educación Estadística, marzo de 2021. Se especializa en Educación Estadística, Estadística Aplicada, Enfoque STEAM. Directora de la Especialización en Didáctica de la Matemática (FHUC–UNL). Presidente de la Red Latinoamericana de Investigación en Educación Estadística.
Contacto: estadisticamatematicafhuc@gmail.com

La complejidad de las prácticas de la enseñanza en el nivel superior requiere de reflexiones y discusiones que aporten claridad para la toma de decisiones y criterios para el análisis. La presente obra da cuenta de este tipo de procesos: la polifonía de voces, experiencias, saberes y recorridos teóricos logran ofrecerse como un entramado potente para comprender la complejidad de las prácticas de la enseñanza en el presente. La multirreferencialidad en el análisis deja al descubierto un imperioso camino de búsquedas interdisciplinarias e interinstitucionales, sin soslayar las aportaciones distintivas de cada campo desde el que se escribe.
Este libro está destinado a investigadores, académicos, equipos de gestión curricular del nivel superior y estudiantes avanzados de carreras de formación docente.

